

# Università degli studi di Padova

**Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e**

**Psicologia applicata**

Corso di studio in Scienze dell'Educazione

e della Formazione

Curricolo: Educazione sociale e animazione culturale

RELAZIONE FINALE

*Educazione alla creatività:*

*ruolo e potenzialità della lettura nell'infanzia*

Relatore:

Prof.ssa Marnie Campagnaro

Laureanda:

Elisa Greggio

Matricola: 1069365

Anno Accademico: 2015 – 2016



## Indice

INTRODUZIONE.....	5
CAPITOLO 1: CENNI STORICI SULL'EVOLUZIONE DEL CONCETTO DI CREATIVITÀ .....	7
1.1. Sin dalla preistoria. Un modo di esprimersi .....	7
1.2. Da influenza divina all'idea di genio e follia .....	8
1.3. Dal positivismo all'introduzione del concetto di creatività .....	11
1.4. 1957 la svolta.....	15
CAPITOLO 2: LA CREATIVITÀ A SCUOLA. QUALI FUNZIONI? QUALI STRUMENTI?.....	21
2.1. Perché educare alla creatività nel contesto scolastico? .....	21
2.2. Gli strumenti per promuovere l'educazione alla creatività .....	26
2.2.1. <i>Il gioco</i> .....	27
2.2.2. <i>L'educazione all'immagine</i> .....	30
2.2.3. <i>L'educazione alla musica</i> .....	33
2.3. L'educazione continua a casa.....	35
2.4. Creatività come risorsa per la persona con disabilità .....	36
CAPITOLO 3: LEGGERE RENDE CREATIVI! .....	39
3.1. L'approccio della scuola alla lettura .....	39
3.2. Modalità per avvicinare i ragazzi alla lettura.....	40
3.3. I benefici della lettura per il soggetto creativo.....	44
3.3.1. <i>Uno sguardo alla disabilità</i> .....	47
CONCLUSIONE .....	53
INDICE DELLE FIGURE .....	61



## INTRODUZIONE

Il tema della creatività è alla base di questo elaborato. La mia scelta è stata condizionata dai bambini e dai ragazzi dell'associazione in cui ho svolto il tirocinio formativo. Essi, infatti, durante le ore di laboratorio creativo, svolgendo lavori manuali creativi mi hanno reso consapevole di un modo di esprimersi a cui non avevo prestato attenzione prima di allora. Per loro quei momenti non solo erano fonte di espressività, ma anche un'occasione per migliorare le proprie abilità manuali e con esse, anche la percezione della propria identità.

Alla luce di ciò ho pensato di approfondire questo aspetto educativo, che credo debba essere tenuto conto da tutti coloro che lavorano con i giovani per aiutare la loro formazione. In particolare, mi sono soffermata sull'importanza dello sviluppo della creatività nei giovani perché ritengo che nella loro formazione questo aspetto possa essere estremamente utile per una loro crescita equilibrata.

Il primo capitolo delineerà la storia del pensiero sulla creatività. Si partirà dalla preistoria e si affronteranno i passaggi storici più rilevanti: dall'idea di creatività, come un dono conferito da dio, alla sua trasformazione in capacità umana prima solo dei geni e dei folli, poi anche dell'essere umano in quanto tale. Si descriverà anche il momento di svolta nello sviluppo della creatività, momento che ha influenzato non poco la nostra società.

Il secondo capitolo presenterà i motivi per cui l'educazione alla creatività ha bisogno di essere rafforzata nell'ambito scolastico e gli strumenti che si possono utilizzare per promuoverla adeguatamente. Ogni strumento sarà analizzato da due punti di vista, ovvero i benefici e le relazioni con la scuola. Si indicherà anche l'importanza dello sviluppo creativo in famiglia ed una particolare attenzione verrà posta all'ambito della disabilità, indicando i motivi per cui vale la pena estendere tale educazione anche a queste persone.

Nel terzo capitolo si vedrà come anche la lettura, se promossa adeguatamente, possa apportare dei benefici al lettore. L'obiettivo è di dimostrare come questa pratica sia davvero importante per la crescita, per lo sviluppo, anche nell'ambito

della creatività. Si presterà una particolare attenzione ad alcuni libri “speciali” che permettono di avvicinare i bambini con handicap al mondo della lettura e al mondo delle relazioni.

Questo elaborato vuole evidenziare come l’educazione alla creatività sia un tassello significativo da affiancare all’educazione scolastica e familiare per una formazione completa del singolo.

## CAPITOLO 1: CENNI STORICI SULL'EVOLUZIONE DEL CONCETTO DI CREATIVITÀ

*Se si ignora la complessità dei contributi e delle ragioni  
che hanno fatto la fortuna della parola creatività,  
si ignora anche la possibilità di uscire dagli equivoci, dalle ambiguità,  
dalle accezioni interessate in cui il significato pedagogico del termine  
finisce con l'essere ignorato o manomesso<sup>1</sup>.*

### 1.1. Sin dalla preistoria. Un modo di esprimersi

Le innumerevoli ricerche archeologiche hanno evidenziato che anche l'uomo primitivo sapeva esprimersi. Lo faceva ovviamente con i pochi materiali a sua disposizione ossia, ossa di animali, terra, fango, legno, carbone e pietre. Con tali strumenti creava abitazioni in cui ripararsi, utensili per cacciare, quindi oggetti che rispondevano solo a bisogni primari. Circa 35 000 anni fa, sentì, però, la necessità di andare oltre tali bisogni e di fermare con marchi indelebili attraverso segni convenzionali (e non) le rappresentazioni del mondo in cui viveva, dando vita così all' "Arte rupestre"<sup>2</sup>.

Egli disegnava disteso o accoccolato nelle caverne, alla luce di una fiaccola fumosa, con un carbone di legno bruciacchiato o con un punteruolo d'osso, affidandosi esclusivamente alla sua memoria visiva<sup>3</sup>.

Tentava di razionalizzare la realtà, non solo il mondo animale selvaggio, pericoloso in cui si muoveva ma la stessa quotidianità<sup>4</sup>.

---

1 M. Mencarelli, *Creatività*, La Scuola, Brescia, 1976, p. 5.

2 S. Busonero, *Arte della preistoria*, <http://www.frammentiarte.it/2014/00-arte-della-preistoria/>, (ultima consultazione: 28 luglio 2016).

3 A. De Giorgis, M. Prette, *Leggere l'arte storia linguaggi epoche stili*, Giunti, Firenze-Milano, 2003, p. 196.

4 *Ibidem*.

L'immagine era per lui un mezzo potente per capire l'ambiente e non smarrirsi all'interno d'esso<sup>5</sup>.

L'uomo delle caverne cominciò, inoltre, a creare sculture di legno o di pietra raffiguranti soprattutto duelli con gli animali<sup>6</sup>. Fare ciò per lui aveva un valore propiziatorio<sup>7</sup>. Infatti, egli credeva di assicurarsi in questo modo "l'esito positivo nella caccia"<sup>8</sup>.

Possiamo evincere, quindi, che già nella preistoria l'uomo era creativo. Lo dimostrano le sue originali creazioni, dalla casa di ossi alle sculture scaramantiche, in quanto, come dice lo psicologo e psicoterapeuta Alberto Simone:

Non è necessario essere degli artisti per essere creativi, [...] tutto quello che abbiamo, tutto quello che facciamo, dai vestiti che stiamo indossando, al divano dove siamo seduti, al cibo che mangiamo, tutto è frutto di una creatività umana<sup>9</sup>.

Anche se la creatività era già insita nell'essere umano nell'era primordiale non significa, però, che egli sapesse di esserne provvisto. La metteva in atto, ma non la contemplava, di conseguenza non si domandava cosa fosse e da dove derivasse.

## 1.2. Da influenza divina all'idea di genio e follia

Sin dall'antichità la divinità occupava una posizione rilevante nell'ideale umano. Era colei che l'uomo doveva venerare per avere in cambio qualcosa, ad esempio, un buon raccolto. Era colei che poteva scatenare catastrofi naturali se non elogiata e ascoltata. Per quanto riguarda l'atto creativo, anch'esso era concepito come un dono divino e fu "a lungo percepito come caratteristica precipua ed esclusiva della divinità"<sup>10</sup>. Questa idea rimase in auge fino alla prima metà dell'Ottocento, periodo

---

5 A. De Giorgis, M. Prette, *Leggere l'arte storia linguaggi epoche stili*, op. cit., p. 196.

6 S. Busonero, *Arte della preistoria*, op. cit.

7 *Ibidem*.

8 *Ibidem*.

9 A. Simone, *Perché sviluppare la creatività conviene*, <https://www.youtube.com/watch?v=e1VYZQu4Z0c>, (ultima consultazione: 28 luglio 2016).

10 M. Cinque, *Agire creativo teoria, formazione e prassi dell'innovazione personale*, Franco Angeli, Milano, 2010, p. 24.



in cui il Romanticismo dominava con i suoi ideali religiosi, culturali, sociali, di nazione e di fantasia<sup>11</sup>.

Il binomio “genio e follia” è:

un enigma che ha sempre affascinato il pensiero occidentale. La prima formulazione del quesito risale, infatti, al canone aristotelico: nella *Problemata* XXX, Aristotele si interroga sul perché tutti gli uomini eccezionali abbiano un temperamento “melanconico” e siano affetti dagli stati patologici che ne derivano<sup>12</sup>.

I Romantici ritenevano che genialità e follia fossero legate tra loro e che tal unione fosse necessaria per la produzione di opere impareggiabili, per “il produrre creativo”<sup>13</sup>. Usavano anche queste parole per definire chi fosse divergente rispetto alle regole della società, da qui la leggenda dell’artista incompreso “considerato folle solo perché troppo eccentrico ed originale rispetto alla tradizione”<sup>14</sup>. In questo periodo storico, gli stessi artisti si definivano folli. Goethe, ad esempio, in una sua nota biografica affermava “che poco lo differenziava da un vero pazzo”<sup>15</sup>.

Come ci indica l’autore Lauro Galzigna “le biografie di molti genii testimoniano nodi psicopatologici”<sup>16</sup>. Un altro esempio rilevante ci conduce al brevissimo romanzo autobiografico di Gustave Flaubert *Memorie di un pazzo* il cui titolo ci indica un tassello del suo essere, cioè una persona affetta da crisi nervose, titolo quasi premonitore del peggioramento del suo male che, infatti, qualche anno dopo, precisamente nel 1844, si presentò nella sua forma più vera<sup>17</sup>.

Al tempo non ci si chiedeva se ci fosse effettivamente una qualche relazione di causa effetto tra genio e follia<sup>18</sup>. Solo grazie all’ondata di razionalità portata dal Positivismo, nella seconda metà dell’Ottocento, si cominciò a indagare sul tema,

---

11 G. Antonelli, *Romanticismo*, <http://www.treccani.it/vocabolario/romanticismo/>, (ultima consultazione: 28 luglio 2016).

12 G. Lionetto Civa, *Esiste una relazione tra creatività e follia?*, <http://www.zipgiovani.it/creativita,-follia-e-genialita--esiste-una-relazione-.html>, (ultima consultazione: 28 luglio 2016).

13 *Ibidem*.

14 *Ibidem*.

15 L. Galzigna, *Natura della realtà. Realtà della natura*, <http://www.psychiatryonline.it/node/3375>, (ultima consultazione: 28 luglio 2016), p. 4.

16 Ivi, p. 3.

17 G. Lionetto Civa, *Esiste una relazione tra creatività e follia?*, op. cit.

18 L. Galzigna, *Natura della realtà. Realtà della natura*, op. cit., p. 3.

per verificare che poggiasse “su dati scientifici effettivamente riscontrabili e quantificabili”<sup>19</sup>.

Cesare Lombroso, padre della moderna criminologia, decise di confrontare il “genio”, il “folle” affiancando ad essi anche la figura del criminale, con i suoi studi arrivò alla conclusione che le tre tipologie di uomo potevano essere paragonabili tra loro in quanto divergenti rispetto alla norma. Secondo lo studioso le cause dei comportamenti devianti e creativi avevano radici biologiche ed erano “da imputare a una costituzione anomala”<sup>20</sup>.

Anche Francis Galton, cugino di Charles Darwin, riteneva che ci fosse una causa biologica di fondo e cercò di dimostrarlo anch'esso tramite i suoi studi<sup>21</sup>.

Come possiamo notare e come ci indica, la professoressa di pedagogia speciale dell'università di Roma, Maria Cinque “I primi studi sulla creatività [...] si concentrano sulla base biologica ed ereditaria del talento”<sup>22</sup>.

Gli studi si fecero, anche, più specifici, non bastava più solo indagare la relazione del binomio ma anche le singole parti che lo componevano. Per questo, ci furono apporti in campo medico-pedagogico riguardanti l'educazione degli anormali e apporti in campo psicologico riguardanti l'intelligenza. Nel primo campo possiamo ricordare il contributo del medico francese Édouard Séguin, il quale creò molteplici esercizi per l'educazione dei fanciulli con *handicap* affinché si capisse che l'educazione verso di loro non poteva essere differente rispetto agli altri fanciulli<sup>23</sup>. Nel secondo campo, invece, ricordiamo la scala metrica che permise a Alfred Binet e Théodore Simon, i due psicologi che la misero a punto, di introdurre il concetto di età mentale, utile per la società che doveva organizzare al meglio la scuola<sup>24</sup>.

A questo punto, mi sembra doveroso, far riferimento al filosofo e sociologo Auguste Comte il quale formulò la legge secondo cui l'umanità passa tre stadi: teologico, metafisico e positivo:

---

19 G. Lionetto Civa, *Esiste una relazione tra creatività e follia?*, op. cit.

20 *Ibidem*.

21 M. Cinque, *La creatività come innovazione personale: teorie e prospettive educative*, *SIRD Giornale Italiano della ricerca educativa*, vol. 3.5, 2 Dicembre 2010, p. 97.

22 *Ibidem*.

23 G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia, 2012, p. 29.

24 *Ivi*, pp. 25-26.

Mentre nei primi due stadi gli eventi umani, naturali e sociali vengono giustificati mediante l'intervento di agenti soprannaturali (stadio teologico), o spiegati ad opera di idee e forze astratte (stadio metafisico), nello stadio positivo «lo spirito umano, riconoscendo l'impossibilità di ottenere conoscenze assolute, rinuncia a domandarsi qual sia l'origine e il destino dell'universo, quali siano le cause intime dei fenomeni, per cercare soltanto di scoprire, con l'uso combinato del ragionamento e dell'osservazione, le loro leggi effettive, cioè le loro relazioni invariabili di successione e di somiglianza»<sup>25</sup>.

Con la corrente razionale venne, quindi, spazzata via l'idea di creatività come dono divino in quanto idea irrazionale e prevalse, come dimostrato, quella del binomio tanto indagato, ovvero “genio e folle”.

### 1.3. Dal positivismo all'introduzione del concetto di creatività

Tra la fine del 1800 e l'inizio del 1900, il Positivismo, con i suoi ideali, cominciava ad essere messo in discussione.

Nel 1920 lo psicologo statunitense Lewis Terman decise di fare luce su quali fossero gli elementi che influivano sulla creatività e portò avanti per questo una ricerca “su un campione di 1300 bambini ‘dotati’ intellettualmente”<sup>26</sup>, che provava l'inesistenza di una proporzionalità diretta con il QI e di conseguenza l'inesistenza di radici biologiche<sup>27</sup>. Anche Catherine Cox, sua assistente, sosteneva tale teoria. Ella scoprì che alla base delle grandi invenzioni delle persone, nei campi più svariati, da quello della scienza a quello della politica, c'erano la fiducia in sé stessi, la motivazione e l'impegno<sup>28</sup>.

Si stavano aprendo le porte ad un grande periodo storico, quello del Decadentismo. Questo periodo oltre che riprendere alcuni valori irrazionali di inizio Ottocento come l'inconscio, la fantasia, il mistero dell'ignoto<sup>29</sup>, introdusse un nuovo modo di

---

25 G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, op. cit., p. 8.

26 M. Cinque, *La creatività come innovazione personale: teorie e prospettive educative*, op.cit., p.98.

27 *Ibidem*.

28 *Ibidem*.

29 R. Andrian, *Decadentismo*,

<http://www.raiscuola.rai.it/lezione/decadentismo/4480/default.aspx#3>, (ultima consultazione: 28 luglio 2016).

intendere la creatività, concependola come una capacità dell'essere umano, ovvero di tutti <sup>30</sup>.

Questa nuova concezione insieme al clima novecentesco, a sua volta, aprì le porte ad movimento pedagogico di notevole importanza : l'educazione nuova.

Il suo nome ci suggerisce un cambiamento a livello scolastico:

Mentre, infatti, la pedagogia tradizionale aveva costantemente posto al centro dell'evento educativo il programma di studi, il maestro, la disciplina e il metodo, l'educazione nuova veniva ad incentrarsi sul fanciullo<sup>31</sup>.

Quest'ultimo veniva posto al centro dell'educazione, insieme al suo bagaglio di interessi, capacità, bisogni. Il bambino, infatti, non sarebbe mai dovuto essere educato senza essere considerato nella sua interezza come ci indicano i sostenitori dell'educazione nuova, che all'epoca si proponevano di:

promuoverne la crescita fisica, intellettuale, affettiva e sessuale, non tanto richiamandosi a norme e valori preesistenti, quanto affidandosi alle indicazioni messe a punto dagli studi di psicologia dell'età evolutiva. [...] per educare in modo efficace bisognava appellarsi alle risorse del fanciullo e rispondere ai suoi interessi più profondi, rispettandone l'intrinseca natura ed i suoi ritmi di sviluppo<sup>32</sup>.

Quindi, anche le attività che si facevano svolgere a scuola furono rivisitate, vennero valorizzati quegli esercizi manuali attraverso cui il bambino si impegnava a fare, esplorare e al contempo sviluppare la sua intelligenza curiosa e pratica<sup>33</sup>.

La prima scuola "nuova" in Italia fu la "casa dei bambini" fondata, nel 1892, dalle sorelle Rosa e Carolina Agazzi<sup>34</sup>.

Quest'ultime, avevano un'idea ben precisa di educazione, tuttavia esse volsero la loro attenzione anche nei confronti di altri orizzonti pedagogici del tempo, in quanto il loro intento era di:

astrarre da tali impianti pedagogici e metodologici, [...] quei contenuti che, a seguito di adeguato rimaneggiamento da parte loro, risultassero di supporto alle loro stesse reali convinzioni in campo educativo<sup>35</sup>.

---

30 M. Cinque, *Agire creativo teoria, formazione e prassi dell'innovazione personale*, op.cit., p. 24.

31 G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, op.cit., p. 45.

32 Ivi, p. 47.

33 Ivi, p. 48.

34 A. Guli, *Rosa Agazzi*, [http://www.treccani.it/enciclopedia/rosa-agazzi\\_\(Enciclopedia-Italiana\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/rosa-agazzi_(Enciclopedia-Italiana)/), (ultima consultazione: 28 luglio 2016).

Ritenevano, in parziale accordo con Jean Jacques Rousseau, che l'ambiente naturale avesse un valore fondamentale nell'educazione del bambino, perché permetteva a quest'ultimo di proseguire, le esperienze fatte nell'ambiente familiare o scolastico, una volta entrato in contatto con esso<sup>36</sup>. Ecco perché ad esempio consideravano, in accordo con la Montessori, necessaria la presenza di un giardino annesso alla scuola<sup>37</sup>, un ambiente in cui il fanciullo potesse per l'appunto svolgere ulteriori attività di ricerca del sé e dello spazio circostante<sup>38</sup>. Ecco che si spiega anche il motivo della presenza, nell'ambiente scolastico, di oggetti semplici quali bicchieri, piatti, ecc, ritrovabili sicuramente a casa<sup>39</sup>.

Nel 1907 ci furono altre due esperienze degne di nota. A Roma, precisamente nel quartiere di San Lorenzo, Maria Montessori inaugurava la sua prima casa dei bambini e in Gran Bretagna Robert Baden-Powell avviava l'esperienza dello scautismo, sulla quale mi vorrei soffermare<sup>40</sup>.

Curiosità e avventura, è a queste necessità, insite nei giovani, a cui rispondeva lo scautismo. Fanciulli e ragazzi, partivano per "orizzonti sconosciuti" attrezzati di tutto punto con le loro divise, i berretti e i fazzolettoni di differenti colori<sup>41</sup>. Durante l'esperienza sviluppavano, come ci esplica Giorgio Chiosso, "le qualità necessarie ad un uomo per orientarsi con sicurezza nel suo ambiente, per controllare le circostanze, essere padrone di sé e utile agli altri"<sup>42</sup>. Questo movimento, perciò, si può definire una vera palestra di vita in cui tutto si può apprendere.

Dalle esperienze riportate possiamo vedere che il fulcro delle scuole nuove (dal 1920 denominate scuole attive grazie a Adolphe Ferrière<sup>43</sup>) era la libertà del fanciullo che, come sosteneva Maria Montessori, solo essa "favorisce la creatività

---

35 F. Altea, *Il metodo di Rosa e Carolina Agazzi. Un valore educativo intatto nel tempo*, Armando Editore, Roma, 2011, pp. 14-15.

36 Ivi, p. 16.

37 Ivi, pp. 16 e 23.

38 A. Guli., *Rosa Agazzi*, op. cit.

39 F. Altea., *Il metodo di Rosa e Carolina Agazzi. Un valore educativo intatto nel tempo*, op. cit., pp. 15 e 23.

40 G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, op. cit., pp. 53 e 58.

41 Ivi, p.58.

42 Ivi, pp. 58-59.

43 Ivi p. 74.

del bambino già presente nella sua natura”<sup>44</sup>. Grazie alle scuole nuove, dunque, la creatività, per la prima volta, appare all’interno dell’educazione (sia italiana che estera) e di conseguenza nel sistema scolastico.

Ben presto, però, ci si avviò verso una mentalità molto più vicina agli ideali precedenti l’Attivismo. Già nel 1923, con la riforma Gentile, rivenne dato valore all’acquisizione di conoscenze prettamente teoriche, specialmente quelle umanistiche e scientifiche, tipiche dei licei, e vennero screditate tutte le attività manuali, tipiche degli istituti professionali<sup>45</sup>: “All’indomani della seconda guerra mondiale la spinta innovatrice e propulsiva dell’attivismo si poteva considerare ormai esaurita”<sup>46</sup>, nonostante la diffusione negli anni ’50 e ’60 di attività scolastiche di indole attivistica<sup>47</sup>.

Tuttavia nel 1950 i germogli della creatività non si persero totalmente insieme alla pedagogia attiva, piuttosto cominciarono ad essere definiti, e veramente considerati, secondo i dettami dei pedagogisti di inizio secolo.

L’avvio di questo processo si ebbe negli USA<sup>48</sup>. Uno degli studi più significativi fu quello dello psicologo Joy Paul Guilford, il quale distinse due tipi di pensiero: il pensiero divergente e il pensiero convergente<sup>49</sup>. Il primo era inteso da lui come

un riflesso del pensiero libero, non focalizzato sulla ricerca esclusiva di soluzioni giuste, [...] un pensiero fluido, non condizionato da criteri prestabiliti e finalizzato al ritrovamento di una vasta gamma di soluzioni originali e, innanzitutto, innovative<sup>50</sup>.

Il secondo era da considerarsi come un pensiero volto a trovare una sola risposta giusta per ciascun problema<sup>51</sup>.

L’insieme di questi studi di origine americana oltre che permettere, nel 1951, l’introduzione della parola creatività nel vocabolario italiano ha permesso, come vedremo, un graduale cambiamento del modo di definirla<sup>52</sup>.

---

44 S. Calandrelli, *Maria Montessori un nuovo approccio all’infanzia*, <http://www.raistoria.rai.it/articoli/maria-montessori-un-nuovo-approccio-allinfanzia/12941/default.aspx>, (ultima consultazione: 28 luglio 2016).

45 G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, op. cit., p. 120.

46 Ivi, p. 98.

47 *Ibidem*.

48 M. Cinque, *Agire creativo teoria, formazione e prassi dell’innovazione personale*, op. cit., p. 23.

49 T. Ronginska, M. Siwińska, *la creatività dell’educazione italiana*, Armando, Roma, 2013, p. 16.

50 *Ibidem*.

51 *Ibidem*.

Se si ricerca la definizione di creatività nei vari vocabolari italiani, pedagogici e non, con diverse date di pubblicazione, si riscontra che nella maggior parte di essi questo termine viene descritto come capacità di creare. Un esempio sono il vocabolario della lingua italiana, *Lo Zanichelli* (1997) che la definisce così: “capacità creativa, facoltà inventiva: la c. dei bambini. Capacità di produrre nuove idee, invenzioni, opere d’arte e simili.”<sup>53</sup>, e *Il Grande dizionario Garzanti della lingua italiana* (1987) che ce la spiega così: “capacità di creare, di inventare con libera fantasia”<sup>54</sup>. Inoltre, nonostante le innumerevoli ricerche a discapito di tale teoria, alcuni vocabolari come il *Dizionario di pedagogia e scienze dell’educazione* datato 1996, sostiene che la creatività sia capacità di pochi<sup>55</sup>.

Per concludere, Alberto Melucci ci fa notare, come recentemente il termine indagato:

si è caricato di connotazioni che lo rendono sinonimo di “produttivo”, “inventivo”, “fantasioso” e [...] si è anche trasformato, con una interessante distorsione, in un sostantivo che riguarda una specifica attività professionale (“chi elabora annunci pubblicitari”, indica lo Zanichelli per la prima volta nel 1970)<sup>56</sup>.

Stando a questi dati e vedendo come alcuni vocabolari italiani, ancora oggi, definiscano la creatività come nel 1987, cioè ritenendola una “Virtù creativa, capacità di creare con l’intelletto, con la fantasia”<sup>57</sup>, c’è da chiedersi se veramente è stata smentita l’idea di genio o se essa ancora sia presente nel subconscio della nostra società. Soprattutto, ci si vuole interrogare sulle cause che hanno portato il termine creatività a diventare sinonimo di produttivo.

#### 1.4. 1957 la svolta

Siamo nel 4 ottobre 1957, nel bel mezzo della guerra fredda tra americani e russi.

---

52 M. Cinque, *Agire creativo teoria, formazione e prassi dell’innovazione personale*, op. cit., p. 23.

53 N. Zanichelli, *Lo Zanichelli. Vocabolario della lingua Italiana*, Zanichelli, Bologna, 1997, p. 459.

54 L. Felici, *Il grande dizionario Garzanti della lingua Italiana*, Garzanti, Milano, 1987, p. 484.

55 P. Bartolini, *Dizionario di pedagogia e scienze dell’educazione*, Zanichelli, Bologna, 1996, p. 118.

56 A. Melucci, *Creatività: miti, discorsi, processi*, Feltrinelli, Milano, 1994, p. 11.

57 Treccani, *Creatività*, <http://www.treccani.it/vocabolario/creativita/>, (ultima consultazione: 28 luglio 2016).

I sovietici avevano annunciato il lancio dello *Sputnik*, il primo oggetto creato dall'uomo che avrebbe varcato l'atmosfera del globo terrestre<sup>58</sup>. Gli americani erano stati presi alla sprovvista, non si aspettavano un'impresa di tale livello in un tempo così breve: la corsa alla conquista dello spazio era iniziata<sup>59</sup>. Quattro anni dopo, i sovietici si mantennero in testa, mandando per la prima volta un uomo nello spazio: lui era un aviatore e cosmonauta di origine sovietica di nome Yuri Gagarin<sup>60</sup>. Anche questa seconda impresa andò a buon fine. Si proseguì così anche nei primi anni Sessanta<sup>61</sup>. Chi vinse?

Come sottolinea il professore Mauro Canali “ha vinto [...] l'uomo, l'umanità, perché questa conquista dello spazio ha aperto orizzonti incredibilmente ampi”<sup>62</sup>.

Non erano della stessa opinione, però, gli americani che nel 1959, in occasione della conferenza di Woods Hoole, previdero una maggiore preparazione scientifica e tecnologica nelle scuole per “colmare i presunti svantaggi nei confronti dell'Unione Sovietica”<sup>63</sup>.

Da quel momento la scuola americana ha cominciato ad essere considerata una “fabbrica” che produce bambini “creativi” per il bene della società. Se, infatti, guardiamo le strutture scolastiche vediamo che sono caratterizzate da campanelle che suonano ogni fine dell'ora, da classi differenziate per età, da un piano di studi standardizzato, dalla visione dell'errore come un qualcosa di estremamente grave e da test che valutino la loro qualità<sup>64</sup>.

Servivano e servono menti giovani in grado di mantenere alto il livello di tecnologia<sup>65</sup>, in quanto, la corsa che prima era verso lo spazio ora è rivolta verso la supremazia terrestre.

---

58 M. Canali, M. Gamba, *Il tempo e la storia: La corsa allo spazio*, <http://www.raistoria.rai.it/articoli/la-corsa-allo-spazio/23510/default.aspx>, (ultima consultazione: 28 luglio 2016).

59 *Ibidem*.

60 *Ibidem*.

61 *Ibidem*.

62 *Ibidem*.

63 A. Sbisà, *La creatività. Il processo educativo tra ideologia ed emancipazione*, Le Monnier, Firenze, 1976, pp. 71 e 72.

64 K. Robinson, *Cambiare i paradigmi dell'educazione- Pensiero divergente*, <https://www.youtube.com/watch?v=SVeNeN4MoNU>, (ultima consultazione: 28 luglio 2016).

65 A. Sbisà, *La creatività. Il processo educativo tra ideologia ed emancipazione*, op. cit., pp. 71 e 72.



La verità è quindi che la società si nasconde dietro alla parola creatività per far sembrare il tutto più giusto, ma in realtà, di coltivarla nei ragazzi per il loro bene, non ne ha la minima intenzione.

Se guardiamo al panorama contemporaneo Małgorzata Siwińska sostiene, invece, che “la scuola italiana è una scuola attiva”<sup>66</sup> in quanto insegna a risolvere i problemi, ha un legame con la vita quotidiana degli allievi e presta attenzione ai contenuti educativi<sup>67</sup>. Abbiamo avuto modo di illustrare brevemente come erano strutturate le scuole attive e le loro finalità. Se le confrontiamo con il modello scolastico attuale è assai difficile trovare delle uguaglianze. Ponendo lo sguardo sul comma 3 e 4 del decreto n.567, emanato nell’ambito dell’istruzione il 10 ottobre del 1996, possiamo notare come le attività extracurricolari siano previste per andare incontro alle esigenze (se richieste) degli studenti e che siano possibili in orari extra scolastici<sup>68</sup>. In questo ambito è stata creata anche la “Giornata dell’arte e della creatività studentesca” che è, come spiega il Miur: “una "festa" per mostrare e valorizzare le opere e le attività creative curate dagli studenti durante tutto l'anno a scuola e fuori scuola”<sup>69</sup>. Specifica anche quali sono le attività creative giovanili presenti in tale giornata: “dalla musica al teatro, alla cucina, alla moda, ai graffiti, alle sculture di burro, al make up, al cabaret e alla spray art”<sup>70</sup>. A ben leggere il documento e nel volerlo confrontare con la vita scolastica quotidiana delle classi attuali non si trova, ancora una volta, un riscontro pratico. Ripensando alla mia esperienza personale nella scuola elementare e nella scuola media, non ricordo di aver partecipato a una festa sulla creatività, ricordo, però, i laboratori pomeridiani che permettevano una più ampia espressione rispetto alle ore di scuola, ma che d’altro canto, non contemplavano né la costruzione di strutture di burro né la realizzazione di murali. Per concludere, queste iniziative che davano pochissima

---

66 T. Ronginska, M. Siwińska, *la creatività dell’educazione italiana*, op. cit., p. 69.

67 *Ibidem*.

68 D.P.R. 567 del 10 ottobre 1996,

[http://archivio.pubblica.istruzione.it/scuola\\_e\\_famiglia/dpr567\\_96.shtml](http://archivio.pubblica.istruzione.it/scuola_e_famiglia/dpr567_96.shtml), (ultima consultazione: 28 luglio 2016).

69 Miur, *Arte e Creatività. Premessa*,

[http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/studentionline/arte\\_creativita/default.htm](http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/studentionline/arte_creativita/default.htm), (ultima consultazione: 28 luglio 2016).

70 *Ibidem*.

libertà a noi studenti, ricordo che scomparvero del tutto alla scuola superiore in cui nemmeno l'attività di musica veniva più svolta in orario curriculare.

Tutto ciò purtroppo mi fa pensare a tutt'altro che una scuola attiva, attenta e disponibile verso le esigenze dei bambini e dei ragazzi.

Un altro dato interessante deriva da un test a lungo termine presente nel libro *Break Point & Beyond*<sup>71</sup>. Questo test, fatto su un campione di 1500 persone di nazionalità americana, si poneva l'obiettivo di misurare il loro pensiero divergente, ponendogli questo quesito: “quanti modi diversi ci sono per usare un fermaglio per la carta?”<sup>72</sup>. Più modi si trovavano più si era divergenti. Il test aveva rilevato che il 98% dei bambini della scuola materna era creativo ed era stato poi ripetuto agli stessi soggetti all'età di 8-10 anni e all'età di 13-15 anni e aveva riscontrato un ulteriore calo della creatività<sup>73</sup>. L'educatore britannico Ken Robinson sostiene che la causa di questo risultato agghiacciante sia la scuola, ma non dà la colpa agli insegnanti, quanto piuttosto al sistema su cui si basa il nostro sistema educativo che

è stato progettato e pensato per un'epoca diversa. È stato sviluppato nella cultura intellettuale dell'illuminismo e nelle circostanze economiche della prima rivoluzione industriale [...]. Il sistema d'istruzione sviluppato è stato guidato da un imperativo economico di quell'epoca e da un modello cognitivo, quello di illuminismo, secondo cui l'intelligenza è basata sul ragionamento deduttivo e sulla conoscenza dei classici sviluppando così un'abilità di tipo accademico<sup>74</sup>.

Nel DNA dell'istruzione pubblica c'è proprio questo che “divide le persone in due tipi di profili: l'accademico e il non accademico, l'intelligente e il non intelligente”<sup>75</sup>. Causa peraltro dei tanto famosi disturbi dell'attenzione. Come si può fare?

[...] si può pensare in modo diverso. E costruire una scuola capace di interessare, di formare, di motivare gli studenti. E di restituire senso sia all'insegnamento sia all'apprendimento. [...] eliminare il falso efficientismo<sup>76</sup>.

---

71 G.T. Ainsworth, B. Jarman., *Breakpoint and Beyond. Mastering the future-Today*, Harpercollins, Milano, 1992.

72 K. Robinson, *Cambiare i paradigmi dell'educazione- Pensiero divergente*, op. cit.

73 *Ibidem*.

74 *Ibidem*.

75 *Ibidem*.

76 A. De Gregorio., *Meno test, più creatività: la ricetta di Sr Roobinson per una Buona Scuola*, [http://www.corriere.it/scuola/medie/15\\_novembre\\_05/fantasia-creativita-ecco-buona-scuola-secondo-sir-robinson-76135fd0-83a4-11e5-8754-dc886b8dbd7a.shtml](http://www.corriere.it/scuola/medie/15_novembre_05/fantasia-creativita-ecco-buona-scuola-secondo-sir-robinson-76135fd0-83a4-11e5-8754-dc886b8dbd7a.shtml), (ultima consultazione: 28 luglio 2016).

O come esprime Tatiana Ronginska, dovremmo

evitare di formare il bambino secondo norme e regole formando la sua identità senza chiuderla fra rigidi confini, senza “plasmare” il bambino secondo criteri preimpostati e desiderati in un dato periodo sociale, senza cioè soffocare la creatività individuale nella cornice stretta della cultura di massa, purtroppo tanto caratteristica dei nostri tempi<sup>77</sup>.

Si può anche, più nello specifico, eliminare questa idea del giusto e dello sbagliato, ammettere più soluzioni ad un problema matematico<sup>78</sup>, accreditare il lavoro di gruppo, inserire materie come l'educazione musicale anche alle superiori, ma, soprattutto, cominciare a vedere la creatività come una capacità davvero di tutti e come una parte di noi da considerare, utile come la razionalità, in questo mondo pieno di insidie e prove da superare.

---

<sup>77</sup> T. Ronginska, M. Siwińska, *la creatività dell'educazione italiana*, op. cit., p. 39.

<sup>78</sup> F. Clinto, *Come impiegare il pensiero divergente a scuola*, <http://www.crescita-personale.it/creatività/1921/pensiero-divergente/1984/a>, (ultima consultazione: 28 luglio 2016).



## CAPITOLO 2: LA CREATIVITÀ A SCUOLA. QUALI FUNZIONI? QUALI STRUMENTI?

### 2.1. Perché educare alla creatività nel contesto scolastico?

Una pianta affinché cresca bene e produca i suoi frutti necessita di adeguate attenzioni: ha bisogno di essere innaffiata, essere posta in un punto luminoso della casa, essere curata togliendo le foglie vecchie. Un bambino, allo stesso modo, necessita di essere “annaffiato”, cioè incoraggiato in ciò che fa, e “posto in buona luce”, apprezzando i suoi lavori senza, al contrario, sminuirli<sup>79</sup>. Questo garantisce che egli possa, crescere e dare vita ai propri frutti, grazie alle proprie capacità. Al contrario, la presenza di comportamenti poco incoraggianti, o peggio la loro totale assenza, potrebbe portare il bambino ad avere poca fiducia in sé stesso e nelle proprie potenzialità e, quindi, ad una sua conseguente incapacità di affrontare le complessità della vita, che verranno percepite da lui come montagne invalicabili<sup>80</sup>. Il pensiero del filosofo austriaco Martin Buber ci ricorda, in aggiunta, che

La conferma è «un sì che permette all'uomo di esistere e che può venirgli soltanto da un altro essere umano» [...]. Il bambino in particolare ha bisogno di questo «sì», ha bisogno di essere accolto, accettato, compreso, sollecitato [...] richiede di essere confermato nella sua unicità<sup>81</sup>.

A tal proposito voglio riportare l'esempio di Antonino, il piccolo ippopotamo protagonista dell'albo illustrato ...*Il pentolino di Antonino*<sup>82</sup>. Ad un certo punto della sua vita Antonino non vede più il suo “pentolino”, parte integrante di sé, come una risorsa, ma comincia a vederlo come un peso, un ingombro che “gli impedisce di andare avanti”<sup>83</sup>. Decide così di rintanarsi in se stesso pensando sia il modo migliore per affrontare il problema. Un giorno, in suo soccorso, arriva Margherita, che assumendo il ruolo di tutore di resilienza, gli insegna come convivere

---

79 A. Moè, *Autostima: piacersi, valorizzarsi, credere in sé*, “Psicologia e Scuola”, n. 35, 2014, p. 54.

80 Ivi, p. 53.

81 G. Milan, *Educare all'incontro: la pedagogia di Martin Buber*, Città Nuova, Roma, 2000, p. 109.

82 I. Carrier, ...*Il pentolino di Antonino*, Kite edizioni, Padova, 2011.

83 *Ibidem*.

nuovamente con il suo “pentolino”, ridandogli la fiducia che aveva smarrito e facendolo poi, proseguire da solo nel suo cammino.

Il protagonista rappresenta un bambino, in un particolare momento della vita, in cui non riesce più a convivere con un elemento (una disabilità, la grande timidezza, una paura, un trauma vissuto<sup>84</sup>) perché le persone che gli stanno intorno vedono solo “il pentolino”, e non guardano alla sua interezza. Si tratta di un bambino che necessita di un supporto esterno (un parente, un insegnante, ecc) di qualcuno che sappia valorizzarlo e che sia in grado di insegnargli a convivere con la persona che è e a fargli scorgere le sue potenzialità<sup>85</sup>.

È l’atteggiamento positivo delle persone come Margherita che rende possibili i processi educativi. Educare significa, sia “nutrire” la persona trasmettendogli conoscenze, ma anche “far emergere” le potenzialità latenti. Da questo punto di vista, la creatività, è un’azione educativa fondamentale perché contribuisce a formare i bambini e i ragazzi nella loro totalità<sup>86</sup>. Le conoscenze scolastiche, purtroppo, non bastano per far fronte alle difficoltà della vita<sup>87</sup>. L’attenzione a questo aspetto è richiesto anche nell’ambito scolastico perché bambini e ragazzi vi trascorrono molto tempo.



Fig. 1. M.C. Escher,  
*Liberation*, Olanda, 1955.

---

84 M. Ius, P. Milani (a cura di), *Educazione, pentolini e resilienza. Pensieri e pratiche per co-educare nella prospettiva della resilienza a scuola*, Kite Edizioni, Padova, 2011, p. 19.

85 Ivi, pp. 18 e 21.

86 M. Cinque, *La creatività come innovazione personale: teorie e prospettive educative*, op. cit., p. 109.

87 T. Ronginska, M. Siwińska, *La creatività dell’educazione italiana*, op. cit., p. 23.

Ho voluto inserire l'opera *Liberation*<sup>88</sup>, del 1955, dell'artista di origine olandese, Maurits Cornelis Escher, per evidenziare il fatto che noi esseri umani siamo formati da due parti: una parte rigida, formata da norme e frutto di "processi didattici organizzati"<sup>89</sup> e da una parte fluida "capace di raggiungere gli oggetti da ogni lato"<sup>90</sup>. Senza la compresenza di queste due parti l'uomo (e l'opera di Escher) non esisterebbero. Si vuole mettere in evidenza l'importanza dell'oscillazione, tra regole e libertà. I giovani devono poter prendere coscienza delle regole (scolastiche, familiari, della vita) per poterle rispettare, ma allo stesso tempo, per imparare ad oltrepassarle criticamente. Questo andare al di là, oltre che permettere al ragazzo la libera espressione, gli permette di ridefinire le norme stesse, facendogliele gestire in maniera autonoma. Questo processo, però, necessita di una corazza protettiva, che permette ai ragazzi di mantenere le redini della propria vita<sup>91</sup>, dei propri pensieri, dei propri valori e non deragliare in comportamenti alienanti e sottostanti all'opinione altrui<sup>92</sup>.

Questo è un altro aspetto che l'educazione alla creatività non tralascia: essa, infatti, permette di creare uno scudo protettivo e un ambiente in cui l'alunno riesca anche ad esprimersi liberamente imparando a gestire autonomamente le norme talvolta superandole. Perché, dunque, la formazione alla creatività è ideale per rispondere a tali bisogni?

Per dare una risposta è necessario esaminare, prima di tutto, quali sono le caratteristiche che rendono una persona creativa. La ricercatrice Maria Cinque, ad esempio, in un suo articolo del 2010, ha messo a confronto l'opinione, di 18 autori differenti, appartenenti, come precisa lei, a tre ambiti distinti: ambito psico-pedagogico, di ricerca sociologica e delle discipline aziendali<sup>93</sup>. Dalla comparazione è sorta una griglia con 36 caratteristiche della persona creativa e 29 fattori personali che vanno nella direzione opposta alla creatività<sup>94</sup>. La griglia, inoltre, presenta una colonna in cui la studiosa riporta "quanti dei 18 autori menzionano quel

---

88 M.C. Escher, *Liberation*, 1955.

89 T. Ronginska, M. Siwińska, *La creatività dell'educazione italiana*, op. cit., p. 23.

90 Ivi, p. 24.

91 M. Cinque, *La creatività come innovazione personale: teorie e prospettive educative*, op. cit., p. 108.

92 R. Cera, *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni teoriche della dimensione del gioco*, Franco Angeli, Milano, 2009. p. 39.

93 M. Cinque, *La creatività come innovazione personale: teorie e prospettive educative*, op. cit., p. 104.

94 *Ibidem*.

determinato tratto (attributo o fattore di inibizione)” e per motivi di importanza ha voluto inserire “solo i tratti indicati da almeno 5 autori”<sup>95</sup>. Ho inserito solo la parte di tabella riguardante le caratteristiche del soggetto creativo, in quanto solo essa, è significativa ai fini della mia analisi.

Attributi della persona creativa	Tot	Attributi della persona creativa	Tot
Acutezza di osservazione	5	Flessibilità	6
Anticonformismo	6	Fluidezza di pensiero	7
Apertura all'esperienza	8	Fluidezza verbale	6
Apertura al processo primario	6	Focus di valutazione interno	6
Autostima	5	Indipendenza di giudizio	9
Autonomia	8	Individualismo	8
Capacità di concentrazione	8	Integrazione delle contraddizioni	6
Capacità di influenzare/persuadere	5	Intuizione	6
Capacità di pensiero divergente	5	Motivazione intrinseca	12
Capacità di sintesi	5	Non temere il disordine	8
Capacità di utilizzare simboli (astrazione)	5	Originalità	10
Capacità di pensare per immagini (immaginazione)	7	Persistenza	12
Capacità di porre ordine nel caos	6	Preferenza per la complessità	4
Capacità di fare analogie	4	Propensione al rischio	10
Competenza intellettuale	6	Sensibilità ai problemi	6
Curiosità	7	Tendenza all'esplorazione	5
Disciplina nel lavoro	10	Tolleranza all'ambiguità	6
Emotività	8	Valorizzazione del lato estetico	7

Tab. 1. M. Cinque., *La creatività come innovazione personale: teorie e prospettive educative*, SIRD Giornale Italiano della ricerca educativa, vol. 3,5, 2 Dicembre 2010, p. 105.

95 M. Cinque, *La creatività come innovazione personale: teorie e prospettive educative*, op. cit., p. 104.



Lo studioso di pedagogia, Bruno Rossi, in un suo recente articolo dal titolo *L'intelligenza creativa*<sup>96</sup>, conferma questi tratti, aggiungendone altri due: la resistenza alla rassegnazione e l'elaborazione di visioni alternative alla realtà<sup>97</sup>.

Tutte queste caratteristiche sono collegate tra loro, dal momento che quando si prende in considerazione una caratteristica, automaticamente si va ad incidere anche sulle altre. Nel 1967 il designer e artista Bruno Munari, nel suo corso di comunicazione visiva presso l'Harvard University, sperimenta un metodo innovativo per far comprendere agli studenti come e perché si generano le forme organiche della natura, come fiumi, lampi, rami di alberi<sup>98</sup>. Munari fa prendere agli alunni un foglio di carta e chiede loro di accartocciarlo fino a formare una pallina. Dopo averlo rimesso sul piano di lavoro disteso, fa versare sopra della china<sup>99</sup>. Quando il liquido è asciutto gli studenti possono ammirare la forma organica creata e riflettere sulle leggi che l'hanno governato<sup>100</sup>. In questo caso le leggi che riflettono l'andamento di un fiume. Questo esempio dimostra come sia possibile accendere l'interesse verso la lezione di geografia con creatività.

Andando a declinare gli attributi del soggetto creativo, riportati nella griglia precedente, possiamo capire come un esercizio creativo, diverso dall'ordinario, possa far ascoltare con più attenzione l'alunno (*capacità di concentrazione, motivazione intrinseca, curiosità*) e possa dargli la possibilità di avviare percorsi di indagine autonomamente (*apertura all'esperienza, autonomia*) nel momento in cui mette in campo le proprie abilità.

L'attività di esplorazione didattica permette al bambino di diventare un attento osservatore (*acutezza di osservazione*), di avere consapevolezza delle proprie capacità (*autostima, resistenza alla rassegnazione*), di conoscere cose nuove (*l'elaborazione di visioni alternative alla realtà, capacità di fare analogie, fluidezza di pensiero*) e di immaginarne altre (*intuizione, capacità di pensiero divergente, originalità*).

---

96 B. Rossi, *L'intelligenza creativa*, "Nuova Secondaria", XXXIII, n. 7, 2016.

97 Ivi, p. 25.

98 B. Munari, *Una ricerca sulle forme organiche*, <http://www.munart.org/doc/bruno-munari-immagini-1968.pdf>, (ultima consultazione: 30 settembre 2016).

99 *Ibidem*.

100 *Ibidem*.

L'educazione alla creatività, quindi, va a rispondere effettivamente alle richieste della scuola e delle famiglie di formare persone creative, cioè persone che per l'appunto sono in grado di governare il loro presente e il loro futuro<sup>101</sup>.

## 2.2. Gli strumenti per promuovere l'educazione alla creatività

Ci sono tanti modi per promuovere l'educazione alla creatività, ad esempio, modificando il proprio atteggiamento verso gli studenti e utilizzando alcuni particolari strumenti. Alla luce della mia esperienza di tirocinio ho deciso di soffermarmi sul gioco, sull'educazione all'immagine e sull'educazione al suono e alla musica.

Talvolta nel mondo della scuola si rincorrono alcune questioni relative alla gestione dell'errore e alla falsa credenza di supremazia di alcune materie di studio rispetto ad altre<sup>102</sup>. Queste questioni, se mal poste, possono entrare in forte contraddizione rispetto alla formazione di un soggetto creativo. Evidenziare all'alunno, magari arrabbiandosi, l'errore senza alcuna strategia educativa di miglioramento, può portare alla lunga al graduale allontanamento e disprezzo verso la disciplina da parte del ragazzo e ad un calo della propria autostima. Già nel 1700, Jean Jacques Rousseau si rivolgeva alle insegnanti dicendo:

Se sbaglia, lasciatelo fare, non correggete i suoi errori; aspettate in silenzio che sia in grado di vederli e di correggerli da sè, o tutt'al più, in una occasione favorevole, introducete qualche operazione che glieli faccia sentire<sup>103</sup>.

La questione è pertanto legata alla modalità attraverso cui si sottolinea l'errore per poterlo far comprendere e quindi gestire. Per esempio in grammatica, come ci suggerisce Gianni Rodari "L'errore ortografico, se ben considerato, può dar luogo a

---

101 M. Cinque, *La creatività come innovazione personale: teorie e prospettive educative*, op. cit., p. 109- 110.

102 K. Robinson, *La scuola uccide la creatività*, [https://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity?language=it](https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=it), (ultima consultazione: 30 settembre 2016).

103 R. Cera, *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni teoriche della dimensione del gioco*, op. cit., p. 40.

ogni sorta di storie comiche ed istruttive [...]”<sup>104</sup>, quindi un modo alternativo per farlo presente può essere giocarci. Nell’opera *Grammatica della fantasia. Introduzione all’arte di inventare storie*<sup>105</sup>, egli ci racconta un episodio che ritengo divertente e al quanto esemplificativo:

Una volta, a un bambino che aveva scritto – insolito errore - «cassa» per «casa», suggerii di inventare la storia di un uomo che abitava in una cassa. Altri bambini si buttarono sul tema. Ne uscirono molte storie: c’era un uomo che abitava in una cassa da morto, un altro era così piccolo che gli bastava una cassetta per la verdura per dormirci, finiva al mercato tra broccoli e carote, qualcuno pretendeva di comprarlo un tanto al chilo<sup>106</sup>.

Quindi, come si può notare, il gioco è uno strumento flessibile in quanto può essere utilizzato pure durante l’ora di lezione per far apprendere, anche dagli errori, divertendosi.

### 2.2.1. Il gioco

Il gioco “è un atto connaturato nell’agire umano”<sup>107</sup>. Il suo utilizzo come mezzo, già dalla tenera età, è indicato, per “aiutare il bambino [...] ad acquisire coscienza della propria creatività”<sup>108</sup> e per aiutarlo a svilupparla.

Tramite questo strumento, il soggetto

concepisce coscientemente la realtà come un complesso sistema di interazioni che influenzano tutte le dimensioni che vive; abita la realtà come oggetto di continue ristrutturazioni; è disposto ad accettare il paradosso come componente inevitabile (e al contempo umoristica) della vita e come opportunità<sup>109</sup>.

L’attività ludica consente al bambino di esplorare in un ambiente sicuro, “privo di ansietà”<sup>110</sup> e caratterizzato da regole che possono essere modificate in ogni momento. In questo contesto, uno dei perni dell’attività ludica è lo spazio. Se ben concepito, infatti, esso stimola un atteggiamento creativo privo di timori e non

---

104 G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all’arte di inventare storie*, Einaudi, Torino, 1973, p. 34.

105 G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all’arte di inventare storie*, Einaudi, Torino, 1973.

106 Ivi, p. 35.

107 M. De Rossi, *Didattica dell’animazione. Contesti, metodi, tecniche*, Carocci, Roma, 2008, p. 129.

108 R. Cera, *Pedagogia del gioco e dell’apprendimento. Riflessioni teoriche della dimensione del gioco*, op. cit., p. 38.

109 M. De Rossi, *Didattica dell’animazione. Contesti, metodi, tecniche*, op. cit., p. 145.

110 Ivi p. 135.

legato a regole ferree<sup>111</sup>, la curiosità, una propensione a conoscere. Numerosi studi, ormai consolidati, hanno verificato gli effetti delle variabili di contesto sul gioco dei bambini ed è emerso che

i comportamenti specifici cambiano notevolmente in funzione delle caratteristiche dell'ambiente: ad esempio, le dimensioni e la tipologia degli oggetti a disposizione dei bambini contribuiranno a determinare un gioco di costruzione oppure un gioco motorio; la numerosità e la composizione del gruppo, la presenza o meno di un adulto orienteranno il gioco verso la condivisione tra pari o verso l'interazione con l'adulto<sup>112</sup>.

Delineata l'importanza del contesto, passiamo ora ad esaminare le attività di gioco che il bambino può svolgere. Di solito nei primi anni di vita, i cuccioli d'uomo cominciano a conoscere il mondo in cui vivono tramite la manipolazione degli oggetti.<sup>113</sup> Dai due anni in poi, inseriscono nel gioco la componente fantastica per poter dar sfogo alle "proprie tendenze represses"<sup>114</sup> e per cominciare a riflettere sulle relazioni che intercorrono tra le cose, iniziando, a mettere a confronto la realtà e il proprio mondo immaginario<sup>115</sup>. Dopo questa fase di comprensione, tra i tre e i cinque anni, i bambini dimostrano "di avere una rappresentazione astratta della realtà"<sup>116</sup>, mettendo in atto il gioco di finzione secondo il quale "vengono proiettate sugli oggetti caratteristiche immaginarie che ne consentono un uso simbolico diverso da quello reale"<sup>117</sup>. La psicologa Francesca Ciento ci indica come

la manipolazione degli oggetti crea un senso di potenza, cioè di poter fare e creare, che finalmente offre al bambino l'opportunità di diventare soggetto attivo che fa e non solo che riceve<sup>118</sup>.

Cito a titolo esemplificativo un episodio personale che mi è accaduto nei mesi scorsi. I miei due cugini, Leonardo di undici anni e Eleonora di cinque, erano venuti a trovarmi. Mentre il primo guardava la televisione con mio papà, la sorella giocava con me e mia mamma, con alcuni pupazzi presenti nella mia camera: finge

---

111 M. De Rossi, *Didattica dell'animazione. Contesti, metodi, tecniche*, op. cit., p. 135.

112 Ivi, p. 137.

113 R. Cera, *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni teoriche della dimensione del gioco*, op. cit., p. 38.

114 Ivi, p. 39.

115 *Ibidem*.

116 M. Donati, C. Fiorilli, *Le arti espressive a scuola*, "Psicologia e Scuola", 34°, n. 36, 2014, p. 34

117 *Ibidem*.

118 F. Ciento, *Il gioco libero: esplorare il mondo interiore del bambino*, <http://www.crescita-personale.it/genitori-figli/2098/gioco-libero/2452/a>, (ultima consultazione: 30 settembre 2016).

di dar loro da mangiare prima di andare a dormire. La cosa che mi stupì fu come lei riuscisse a trasformare ogni oggetto in qualcos'altro che le serviva ai fini del gioco: la bottiglietta d'acqua che diventava un biberon, i cuscini che diventano letti su cui dormire.

Questo semplice, tratto dall'osservazione di una quotidianità, conferma come

i bambini attraverso il gioco sono in grado di adattare e trasformare la realtà esterna in maniera funzionale alla propria motivazione e al proprio mondo interiore<sup>119</sup>.

Un'altra peculiarità dell'attività ludica è quella che “permette al bambino di manifestare il proprio mondo interiore che non è ancora traducibile in parole, ma che in qualche modo deve essere gestito”<sup>120</sup>.

Ritornando alla mia esperienza personale, mia cugina dava significati diversi agli oggetti, come la bottiglietta d'acqua e i cuscini. I bambini non danno significati differenti solo alle cose, ma anche a se stessi, assumendo nel gioco ruoli sociali ogni volta differenti: un giorno sono cuochi, un giorno maestri, il giorno dopo famosi cantanti. L'assunzione di questi ruoli, oltre che fargli “sperimentare”, ancora una volta, la dimensione del reale, li fa entrare in contatto con la dimensione del sé, fondamentale, come abbiamo già detto, per il soggetto creativo<sup>121</sup>.

Nonostante i molti benefici, il gioco, non è ancora valorizzato in modo adeguato nella scuola, che lo concepisce solo come momento della ricreazione. Invece, dovrebbe essere utilizzato dalle insegnanti come strumento, anche durante le lezioni per coinvolgere i discenti nell'insegnamento, per migliorare le relazioni mettendosi in gioco, cioè imparando a “godere dell'imprevisto”, mantenendo, in ogni caso, un livello alto di responsabilità, non perdendo di vista le domande a cui dobbiamo rispondere (differenti dalle nostre ansie)<sup>122</sup>. Ad esempio, una tipologia di gioco efficace da fare con i bambini della scuola dell'infanzia, magari in occasione della giornata di accoglienza, è quello del saluto. Esso prevede che tutti i partecipanti si mettano a quattro zampe per gattonare e incontrare gli altri compagni che al momento dell'incontro saluteranno in modo sempre differente,

---

119 M. De Rossi., *Didattica dell'animazione. Contesti, metodi, tecniche*, op. cit., pp. 137-138.

120 F. Ciento, *Il gioco libero: esplorare il mondo interiore del bambino*, op. cit.

121 M. De Rossi, *Didattica dell'animazione. Contesti, metodi, tecniche*, op. cit., p. 141.

122 Ivi, pp. 157-160.

con un abbraccio, toccando la spalla dell'altro, facendo semplicemente “ciao” con la mano, non usando mai il linguaggio verbale. Gli obiettivi principali del gioco sono due: “stimolare la fantasia” e “favorire il contatto corporeo e la comunicazione non verbale”<sup>123</sup>. Esso infatti spinge i bambini a trovare modi diversi per comunicare con gli altri, incoraggiandoli ad usare quella modalità espressiva che molto spesso ci si dimentica di avere, il corpo.

### 2.2.2. *L'educazione all'immagine*

Come sottolineato, una delle questioni centrali nella vita scolastica è legata alla falsa credenza di supremazia di alcune materie rispetto ad altre<sup>124</sup>. Questo approccio potrebbe derivare del minimo dialogo tra i docenti, un dialogo in cui, molto spesso essi non fanno emergere i loro obiettivi individuali<sup>125</sup>. Sicuramente

non è semplice per tutti condividere gli intenti del proprio agire professionale. Va sempre tenuto ben saldo il principio della libertà di ogni docente, ma va coniugato nella tensione continua a definire uno sfondo comune di azione e di senso che è in grado di dare più forza ad ogni singolo e più efficacia agli obiettivi della scuola stessa.<sup>126</sup>

Quindi, per far sì che le discipline come l'educazione alla musica<sup>127</sup> e all'immagine non ne risentino e per andare verso la realizzazione di un progetto comune, bisognerebbe che gli obiettivi dei singoli insegnanti emergessero, grazie ad un dialogo che porti in sé i segni di una fiducia e una disponibilità reciproca<sup>128</sup>.

---

123 M. De Rossi, *Didattica dell'animazione. Contesti, metodi, tecniche*, op. cit., p. 163.

124 K. Robinson, *La scuola uccide la creatività*, op. cit.

125 S. Sarzi Sartori, *Le prassi dei docenti alla prova della idealità*, [http://www.educationduepuntozero.it/Community/2012/01/img/sartori2\\_all4.pdf](http://www.educationduepuntozero.it/Community/2012/01/img/sartori2_all4.pdf), (ultima consultazione: 30 settembre 2016).

126 *Ibidem*.

127 Ministero dell'Istruzione, dell'università e della ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, [http://www.indicazioninazionali.it/documenti\\_Indicazioni\\_nazionali/indicazioni\\_nazionali\\_infanzia\\_primo\\_ciclo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf), (ultima consultazione: 30 settembre 2016).

128 S. Sarzi Sartori, *Le prassi dei docenti alla prova della idealità*, op. cit.

A sei anni ho visto un'illustrazione bellissima in un libro sulla foresta vergine che s'intitolava *Storie vissute*. Mostrava un serpente boa che stava ingoiando una bestia. Nel libro si diceva: i serpenti boa inghiottono la preda intera, senza masticarla. Così poi non riescono più a muoversi e dormono per i sei mesi necessari alla digestione. Allora ho pensato parecchio alle avventure nella giungla e sono riuscito anch' io, con una matita colorata, a mettere giù il mio primo disegno. Il mio disegno numero 1. Ho fatto vedere il mio capolavoro agli adulti e ho chiesto se faceva paura.

« Perché un cappello dovrebbe farci paura? » mi hanno risposto.

Ora, il mio disegno non rappresentava affatto un cappello. Era un serpente boa che digeriva un elefante. Così ho disegnato l'interno del boa, in modo che gli adulti riuscissero a capirlo. [...]

Gli adulti mi hanno consigliato di lasciar perdere i disegni di serpenti boa, sia visti dal di fuori che visti dal di dentro, e di dedicarmi piuttosto alla geografia, alla storia, all'aritmetica e alla grammatica. Quindi all'età di sei anni ho rinunciato a una gloriosa carriera di pittore: ero troppo scoraggiato dall'insuccesso del mio disegno numero 1 e del mio disegno numero 2. Gli adulti non riescono mai a capire nulla da soli e per i bambini è una bella fatica dover dare continuamente spiegazioni<sup>129</sup>.

Ho voluto iniziare a parlare dell'educazione all'immagine con l'esperienza infantile di Antoine de Saint-Exupéry in quanto è una prova dell'importanza che i bambini danno all'opinione degli adulti, del fatto che gli adulti a volte non tengano in debito conto le esigenze dei bambini. Il pedagogista e filosofo, nato nella seconda metà dell'Ottocento, Giuseppe Lombardo Radice, sottolinea che il disegno di un bambino non è perfetto non avendo egli un repertorio di informazioni sufficientemente ampio. Il bambino disegna "quello che lo fa riflettere, stare in ansia oppure lo affascina"<sup>130</sup>. Perciò l'insegnante non dovrebbe stupirsi dei disegni dei propri alunni e, soprattutto, non dovrebbe correggerli, perché sarebbe come correggere il mondo interiore del bambino, ostacolandone l'emersione.<sup>131</sup>

In definitiva:

Il compito dell'educazione prescolastica e primaria è l'accettazione di ogni espressività spontanea senza esigere una precisione troppo immediata poiché "la

---

129 A. De Saint-Exupéry, *Il piccolo principe*, De Agostini, Novara, 2015, pp. 13-15.

130 T. Ronginska, M. Siwińska, *La creatività dell'educazione italiana*, op. cit., p. 91.

131 *Ibidem*.

necessità primaria è che il bambino possa esprimersi con il disegno, secondo le sue capacità”<sup>132</sup>.

Mi permetto di aggiungere che questo compito, secondo modalità e contenuti differenti, dovrebbe esser presente anche nella scuola secondaria di primo grado, e soprattutto, nella scuola secondaria di secondo grado, la quale non prevede, se non al liceo artistico, ore di educazione all'immagine. Prevalentemente quest'ultima è caratterizzata da quattro fasi: l'osservazione che suscita curiosità, la preparazione, lo svolgimento e la comprensione.

Immaginiamo che l'insegnante abbia previsto di far fare ai suoi alunni, della scuola secondaria di primo grado, un *collage*. Inizierà la lezione descrivendo l'attività pensata e facendo vedere degli esempi tratti dalla storia dell'arte.



Fig. 2. M. Rotella, *A love in Casablanca*, 2003.

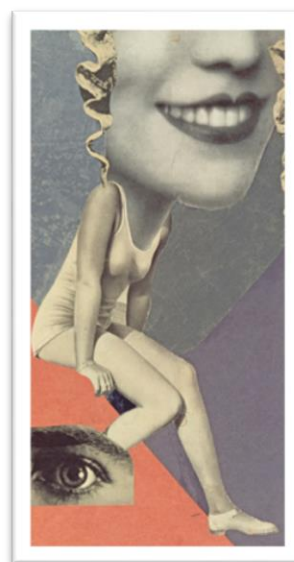


Fig. 3. H. Hoch, *Für ein Fest gemacht (Made for a Party)*, Stoccarda, 1936.

Durante questa prima fase (*Osservazione*) gli allievi ascoltando e osservando gli esempi andranno ad esplorare la tecnica, i materiali molteplici che si possono utilizzare e le diverse declinazioni visive del *collage*, facendosi coinvolgere in un'attività che mira a suscitare in loro interesse e curiosità. Una volta che avrà coinvolto emotivamente i suoi alunni, l'insegnante, darà il via alla fase successiva in cui darà indicazioni su come predisporre il materiale da utilizzare nel piano di

---

132 T. Ronginska, M. Siwińska, *La creatività dell'educazione italiana*, op. cit., p. 91.



lavoro (*preparazione*). In seguito, i ragazzi, potranno cominciare l'attività richiesta (*svolgimento*) ritagliando ad esempio le figure di giornale incollandole sul foglio per formare la loro opera creativa. Questa esperienza, infine, grazie all'interesse suscitato e grazie alla sperimentazione diretta, oltre che attivare l'immaginazione dei ragazzi, avrà ampliato e arricchito il loro campo di conoscenze nella materia (*comprensione*).

Da questo esempio ne deriva l'importanza di preservare l'attività di disegno, non solo perché permette al bambino di esprimersi, ma anche per gli innumerevoli benefici che può apportare. Rimanendo nel campo dello sviluppo emotivo, l'educazione all'immagine, permettendo l'espressione del sé, promuove al contempo le abilità di comunicazione, attraverso un altro canale, differente da quello linguistico e "permette di mettersi alla prova in situazioni nuove e di sperimentare il più ampio spettro di sensazioni possibili"<sup>133</sup>.

Dunque, l'educazione all'immagine è una disciplina ricca di risorse per i giovani che dovrebbe essere presa in considerazione in modo più ampio, dal momento che può contribuire efficacemente e sostenere l'educazione dei ragazzi.

### 2.2.3. *L'educazione alla musica*

Il mare con le sue onde fa oscillare le molecole dell'aria facendo sì che toccandosi esse si trasmettano energia l'una con l'altra, formando così una vibrazione che arriva al nostro orecchio sotto forma di suono<sup>134</sup>. Quest'ultimo, perciò, è una sensazione uditiva<sup>135</sup>.

Anche noi siamo in grado di produrre dei suoni. Sin dalla nascita emettiamo quei fonemi che rappresentano il primo tentativo di comunicare con il mondo esterno,

---

<sup>133</sup> E. Bazzarini, *Arte e infanzia. L'importanza dell'arte nello sviluppo dei bambini*, <http://www.tafterjournal.it/2013/02/04/arte-e-infanzia-limportanza-dellarte-nello-sviluppo-del-bambino/>, (ultima consultazione: 30 settembre 2016).

<sup>134</sup> A. Frova, *Suono*, [http://www.treccani.it/enciclopedia/suono\\_%28Enciclopedia-dei-ragazzi%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/suono_%28Enciclopedia-dei-ragazzi%29/), (ultima consultazione: 30 settembre 2016).

<sup>135</sup> *Ibidem*.

suoni che i familiari pian piano cominciano a capire per comprendere i bisogni del bambino, un linguaggio che in fondo è musica<sup>136</sup>.

Numerose ricerche scientifiche, hanno provato che l'educazione alla musica, se coltivata sin dalla prima infanzia può sostenere lo sviluppo completo dei bambini<sup>137</sup>. Come il disegno, anche la musica è uno strumento ricco di benefici sia dal punto di vista motorio ed emotivo sia dal punto di vista, sociale, in quanto il bambino tramite la musica

impara a trovare un accordo con se stesso e a controllare i propri sforzi. Questo processo, insieme alla pratica della condivisione e dell'alternarsi, favorisce l'apprezzamento degli sforzi altrui e, al tempo stesso, la consapevolezza dell'unicità di ciascun individuo, da cui deriva una positiva consapevolezza di se stessi<sup>138</sup>.

L'attività musicale ha, inoltre, degli importanti benefici dal punto di vista cognitivo perché aiuta:

a sviluppare proprie capacità di ascolto e osservazione, ad accrescere la propria immaginazione e creatività, ad aumentare le capacità di concentrazione e attenzione e ad esercitare la memoria<sup>139</sup>.

Insomma, come abbiamo visto, gli apporti benefici della musica verso bambini e ragazzi non sono pochi. Diviene, quindi, necessaria una maggiore valorizzazione di questo suo potere educativo<sup>140</sup>. La scuola, come sostiene il professor Michele Biasutti, “vede la musica attraverso la lente dell'intelligenza linguistica e logico-matematica”<sup>141</sup> ma sarebbe opportuno, invece, che l'istituzione scolastica togliesse per un attimo questa lente, per scorgere quello che è realmente la disciplina musicale, cioè fonte di originalità e benessere psicofisico per bambini e ragazzi<sup>142</sup>.

---

136 Nati per la Musica, *Perché la musica*, <http://www.natiperlamusica.org/index.php?id=13>, (ultima consultazione: 30 settembre 2016).

137 *Ibidem*.

138 E. Bazzarini., *Arte e infanzia. L'importanza dell'arte nello sviluppo dei bambini*, op. cit.

139 Nati per la Musica., *Perché la musica*, op. cit.

140 M. Biasutti, *Le potenzialità educative della musica* in M. Campagnaro (a cura di), *Lezioni impertinenti*, Corraini, Mantova, 2014, p. 115.

141 *Ibidem*.

142 *Ibidem*.

### 2.3. L'educazione continua a casa

L'educazione alla creatività, come tutti i tipi di educazione, richiede una continuità, richiede una co-educazione, cioè un'educazione che comincia a scuola e continua nell'ambiente familiare e viceversa “in quanto né la scuola né la famiglia possono farcela da sole”<sup>143</sup>. C'è bisogno di entrambe per formare in modo coerente il bambino<sup>144</sup>.

Il nucleo familiare è il primo ambiente con cui il bambino viene a contatto, in cui cresce, in cui forma la sua tipicità, la sua quotidianità, il suo modo relazionarsi con le cose e con le persone<sup>145</sup>. Non contemplare questo ambiente sarebbe un grave errore come altrettanto grave sarebbe se esso non partecipasse alla formazione del figlio.

A casa i genitori possono stimolare la creatività dei propri figli in tanti modi, avvalendosi a loro volta del gioco, del disegno e della musica e di piccoli accorgimenti a livello comportamentale.

Partendo dal gioco, esso, può essere praticato anche a casa giocando direttamente con i propri bambini e lasciandoli un po' più liberi di sperimentare l'ambiente domestico, stando ovviamente attenti che ciò che fanno o toccano non sia pericoloso<sup>146</sup>. La pedagoga Mariaelena La Banca precisa che lasciare liberi i bambini di curiosare significa anche permettergli di sporcarsi con ciò che giocano (la terra ad esempio), evitare di pulirli in continuazione, lasciando che la manipolazione accenda la creatività e che la paura di sporcarsi non la spenga. Per di più dispensa qualche consiglio utile al riguardo:

se il piccolo vuole travasare la terra, non diciamo subito “no” ma forniamogli un'alternativa:” ti va di travasare i fagioli (o la pasta o il pop corn)” oppure seguiamolo nella sua creatività e stiamo con lui in bagno: invece di guardare l'acqua che scorre forniamogli un imbuto e qualche bottiglietta, ciotoline e contenitori per poter sperimentare le proprietà dell'acqua nel bidet. Non

---

143 P. Milani (a cura di), *Un tempo per incontrarsi, pensieri e pratiche per favorire l'ambientamento di bambini e genitori nella scuola dell'infanzia*, Kite Edizioni, Padova, 2010. p. 14.

144 *Ibidem*.

145 T. Ronginska, M. Siwińska, *La creatività dell'educazione italiana*, op. cit., pp. 72-73.

146 M. La Banca, *Come stimolare la creatività dei bambini: lasciamoli sperimentare*, <http://www.pianetamamma.it/il-bambino/giocare-e-crescere/come-stimolare-la-creativita-nei-bambini.html>, (ultima consultazione: 30 settembre 2016).

compriamo il pongo ma facciamo con i piccoli torte e pizze, biscotti e pasta in modo da unire l'utile al dilettevole<sup>147</sup>.

Sono attività che si possono svolgere anche insieme ai più grandi, dandogli un'alternativa di svago differente dai videogiochi. Ad esempio un ragazzo di quindici anni, magari con una certa predisposizione verso la cucina, può trovare interessante fare una pizza o un dolce per la sera come attività di svago in seguito ai compiti. Mettendo alla prova le sue capacità impara a conoscersi, ad avere stima di se stesso ed apprenderà qualcosa nell'ambito culinario che potrebbe tornargli utile in un futuro.

Prendiamo come riferimento il periodo natalizio, il periodo in cui i bambini sono a casa da scuola e con i quali i genitori possono fare tanti lavoretti, come possono essere le palline di natale colorate da attaccare sull'albero oppure cantare insieme delle canzoni in tema natalizio. Attività che riescono a creare un clima di condivisione, benessere e riescono a introdurre nell'ambito familiare l'educazione all'immagine e l'educazione al suono e alla musica.

Queste sono solo alcune idee, tra tante, di proseguire anche a casa l'educazione alla creatività iniziata a scuola.

## 2.4. Creatività come risorsa per la persona con disabilità

A scuola, spesso il coinvolgimento delle persone con disabilità avviene in modo parziale. Esse vengono talvolta prese in considerazione attraverso il loro handicap, se ne colgono solamente le difficoltà:

meno frequentemente ci si interroga su eventuali potenzialità o aspetti di eccellenza associati ai disturbi e alle disabilità. Tra queste potenzialità vi è la creatività che, in base ai risultati di varie ricerche, appare particolarmente pronunciata, per esempio, negli alunni sordi o ipoacustici, nei soggetti con Sindrome di Tourette, nei bambini con autismo, negli individui con Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività (ADHD)<sup>148</sup>.

---

147 M. La Banca, *Come stimolare la creatività dei bambini: lasciamoli sperimentare*, op. cit.

148 A. Antonietti, A. Cancer, *La creatività come risorsa per gli studenti con dislessia*, "Psicologia e Scuola", 36°, n.44, 2016, p. 50.

La scuola, nel promuovere l'educazione alla creatività, dovrebbe coinvolgere anche i bambini e i ragazzi affetti da handicap, in quanto persone da considerare nella loro interezza, con i loro punti di forza e i loro punti di debolezza e che, tramite questo tipo di formazione, potrebbero migliorare notevolmente, non solo nel campo comunicativo, ma anche in quello motorio e, di conseguenza, nel campo della creatività.

Ad esempio per i bambini dislessici le difficoltà di comprensione possono risultare un limite importante per l'apprendimento e per la comunicazione stessa, in quanto, molto spesso le parole dell'insegnante, magari all'interno di una classe rumorosa, risultano davvero difficili da capire<sup>149</sup>. La musica può andare in contro a questa incomprensione, aiutando il soggetto ad "ascoltare con più attenzione gli altri"<sup>150</sup> e ad interpretare perciò "con maggiore facilità le sfumature del linguaggio legate a cambiamenti (anche minimi) dell'intonazione della voce dell'interlocutore"<sup>151</sup>. Musica e percezione del linguaggio, infatti, hanno a che fare sia con il sistema nervoso sensitivo che con i più alti centri cognitivi del cervello<sup>152</sup>. Si spiega, dunque,

perché bambini educati alla musica possono mantenere più facilmente la concentrazione e ascoltare meglio la voce dell'insegnante in una classe rumorosa<sup>153</sup>.

Inoltre, si è scoperto che i giovani affetti da dislessia, anch'essi sono creativi, perché associano con maggiore facilità, rispetto agli altri, elementi opposti tra loro<sup>154</sup>. Questo elemento appare assai rilevante e può essere utilizzato per favorire la loro "l'originalità nell'elaborazione dei contenuti"<sup>155</sup>. Questo aspetto sarà oggetto di analisi nel prossimo capitolo.

---

149 A. Bazzi., *L'ora di musica a scuola è una «vitamina» per il cervello*, [http://www.corriere.it/salute/10\\_febbraio\\_22/musica-scuola-vitamina-cervello\\_57b95138-1f88-11df-b445-00144f02aabe.shtml](http://www.corriere.it/salute/10_febbraio_22/musica-scuola-vitamina-cervello_57b95138-1f88-11df-b445-00144f02aabe.shtml), (ultima consultazione: 30 settembre 2016).

150 *Ibidem*.

151 *Ibidem*.

152 *Ibidem*.

153 *Ibidem*.

154 A. Antonietti, A. Cancer., *La creatività come risorsa per gli studenti con dislessia*, op. cit., p. 51.

155 *Ibidem*.



## CAPITOLO 3: LEGGERE RENDE CREATIVI!

### 3.1. L'approccio della scuola alla lettura

Da tempo la questione della comprensione del testo da parte degli alunni ha sempre preoccupato gli insegnanti<sup>156</sup>. Ciò che più sbalordiva quest'ultimi era come i ragazzi non riuscissero a decifrare quello che gli veniva proposto di leggere, perciò, l'incapacità di andare oltre il testo.<sup>157</sup> Nel 1962 nel tentativo di affrontare tale questione venne introdotto nella scuola media il libro di narrativa.<sup>158</sup> Ermanno Detti ci indica che precisamente l'obiettivo era quello

di presentare ai ragazzi un'opera narrativa moderna (italiana o straniera, purché ben tradotta) completa, e quindi sotto certi aspetti proporre un'esperienza di lettura diversa da quella realizzata attraverso le letture delle antologie, costituite da "brandelli" di opere<sup>159</sup>.

Perciò la finalità era quella di far nascere negli alunni il piacere di leggere un'opera nella sua interezza, non lasciando però, in disparte l'analisi del testo. I libri di narrativa, infatti, non erano poi così differenti dagli altri testi adottati in quanto prevedevano anch'essi schede di comprensione alla fine di ogni capitolo, note a piè pagina e un linguaggio edulcorato<sup>160</sup>. Riassumendo, alla base di questa iniziativa c'era dunque l'idea che la coltivazione della passione per la lettura nei ragazzi fosse un modo efficace di sviluppare in loro capacità di comprensione profonda. Un'idea geniale, ma che nonostante ciò, non portò ai risultati sperati in quanto i ragazzi ebbero difficoltà ad incontrare il piacere di leggere a causa, proprio, di quelle schede di comprensione, fonte di ansia. Oggi la situazione non è così cambiata. Sembra che la scuola mantenga ancora un rapporto solido con i libri di narrativa corredati da esercitazioni. Tra i libri di narrativa proposti ci sono anche i grandi classici della letteratura come *I promessi sposi*<sup>161</sup>. L'istituzione scolastica sembra apprezzarli e

---

156 E. Detti, *Il piacere di leggere*, La nuova Italia, Scandicci, 1998, pp. 33.

157 Ivi, p. 37.

158 Ivi, p. 48.

159 Ivi, p. 49.

160 Ivi, pp. 49-52.

161 A. Manzoni, *I promessi sposi*, Marco Derva Editore, Casoria, 2009.

sembra esserci sempre nelle scuole di primo e secondo grado la proposta di questi libri, soprattutto di quello citato<sup>162</sup>. La verifica finale però anche in questo caso non manca<sup>163</sup>. Ancora una volta, quindi, i giovani si possono trovare di fronte alla difficoltà di apprezzare il testo letto e di non riuscire quindi a comprenderlo se non nella sua superficialità<sup>164</sup>. I protagonisti dei romanzi, come Renzo e Lucia, rischiano di non essere visti con occhio critico e perciò perdere la possibilità di divenire modelli di riferimento e riflessione per i giovani<sup>165</sup>.

Probabilmente, quindi, la scuola per far sì che i giovani apprezzino la lettura, dovrebbe abbandonare gli esercizi e le schede e intraprendere, invece, un percorso che apra la strada ad una modalità di lettura<sup>166</sup>, che la renda agli occhi ai loro occhi interessante, non noiosa o ansiogena, un cammino che porti bambini e ragazzi all'interno dei libri, quindi in un mondo di esperienze e conoscenze, un mondo che sviluppa creatività.

### 3.2. Modalità per avvicinare i ragazzi alla lettura

L'adulto-mediatore ha la possibilità di

accendere il desiderio dell'ascolto/lettura, di accompagnare il lettore, in modo non casuale, non effimero, non occasionale, a maturare traguardi verso la propria autonomia di lettore critico, che saprà scegliere proprie esperienze di lettura, tra le molteplici sollecitazioni dell'editoria e della biblioteca<sup>167</sup>.

Promuovere la lettura a scuola, come abbiamo visto, è nell'interesse dell'istituzione scolastica ma, come vedremo, è anche un ottimo modo per andare verso lo sviluppo della creatività nei giovani. Il percorso alla lettura si compone di più modalità di avvicinamento. In questa sede, mi soffermerò su due di queste: la

---

162 V. Roscioni, *Scuola: in classe è il momento de I promessi sposi*, <http://www.studenti.it/promessi-sposi-riassunto-video-scuola.html>, (ultima consultazione: 18 ottobre 2016).

163 *Ibidem*.

164 *Ibidem*.

165 E. Detti, *Il piacere di leggere*, op. cit., p. 58.

166 F. Cubells Salas, *Premessa* in Sarto M, *Voglia di leggere. 25 strategie didattiche per l'animazione alla lettura*, Piemme, Alessandria, 1993, p. 9.

167 D. Lombello Soffiato, *Le forme della narrativa: spazio educativo e progettualità pedagogica* in M. Campagnaro (a cura di), *Le terre della fantasia*, Donzelli, Roma, 2014, p. 37.



predisposizione dello spazio e l'accessibilità dei libri. La scelta è stata guidata da un particolare interesse suscitato durante lo studio di esse.

Iniziando dall'ambiente questo dovrà essere concepito in modo tale da dare valore all'attività di lettura che si intende portare avanti. Regolare la luminosità dell'aula abbassando le tapparelle e disporre i banchi in modo differente dal solito può essere un buon inizio per farlo<sup>168</sup>. Possono sembrare azioni scontate ma non dobbiamo dimenticare il ruolo rilevante dei dettagli, che rendono l'ambiente diverso dal normale, come ad esempio la penombra<sup>169</sup>. Essa, come ci indica Rita Valentino Merletti, responsabile di numerosi progetti di educazione alla lettura, "crea sempre un'atmosfera di raccoglimento, esclude automaticamente fonti di distrazione e induce un forte senso di complicità"<sup>170</sup>, d'altro canto

Leggere un racconto di paura al lume di candela, con le ombre proiettate sulle pareti, il volto del lettore debolmente illuminato, è una garanzia quasi certa di coinvolgimento totale, base per un'esperienza indimenticabile<sup>171</sup>.

In aggiunta, il predisporre lo spazio dedito alla lettura equivale al fare anche spazio dentro se stessi. Infatti, nella ridefinizione dell'ambiente si mettono in atto azioni che a livello inconscio legittimano già la lettura, perciò, vanno in qualche modo a fare spazio dentro di noi per accogliere questa esperienza<sup>172</sup>. Quindi, questa preparazione dell'ambiente è un primo passo verso la lettura, da tenere in considerazione, anche in riferimento al rito.

Quest'ultimo è "un insieme di comportamenti ripetitivi, costituiti da azioni, parole, gesti dotati di un valore simbolico, il cui significato è comprensibile per la comunità"<sup>173</sup>, ed è proprio un aspetto che va a caratterizzare la predisposizione dello spazio. Infatti, l'area di lettura si costruisce con lo spostamento dell'arredamento ma anche attraverso i gesti e le parole che accompagnano, prima, durante e dopo, la lettura<sup>174</sup>.

---

168 D. Lombello Soffiato, *Le forme della narrativa: spazio educativo e progettualità pedagogica* in M. Campagnaro (a cura di), *Le terre della fantasia*, op. cit., p. 37.

169 R.V. Merletti, *Leggere ad alta voce*, Mondadori, Milano, 1996, p. 32.

170 Ivi, pp. 32-33.

171 *Ibidem* p. 32.

172 *Ibidem*.

173 A. Favole, *Rito*, [http://www.treccani.it/enciclopedia/rito\\_%28Enciclopedia-dei-ragazzi%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/rito_%28Enciclopedia-dei-ragazzi%29/), (ultima consultazione: 18 ottobre 2016).

174 R.V. Merletti, *Leggere ad alta voce*, op. cit., p.33.

Ad esempio il semplice entrare dell'insegnante nell'aula, spiegare brevemente la lettura del giorno, prendere il libro in cui è contenuta quest'ultima, aprirlo leggerlo e richiuderlo, sono tutti gesti costituenti il rito della lettura, un processo in qualche modo rassicurante che proietta gli alunni nel mondo dell'inesplorato<sup>175</sup>. La dimensione rituale, quindi, è di fondamentale importanza nel processo di avvicinamento alla lettura poiché ha il compito di infondere sicurezza e gusto nel leggere e di creare un'abitudine di cui poi il bambino non saprà fare a meno.

Durante questo percorso l'insegnante, oltre al compito di instaurare un rapporto tra la dimensione della lettura e l'alunno, attraverso lo spazio con tutte le componenti che ne fanno parte, ne ha altri due: quello di saper scegliere i libri da proporre e di rendere quest'ultimi disponibili. Con questo dato entriamo nella seconda modalità indagata in questo capitolo: l'accessibilità.

L'accessibilità, per l'appunto, può essere intesa in due modi: la possibilità da parte dell'alunno di poter scegliere tra letture di vario genere e la possibilità di accedere fisicamente, in modo semplice, all'oggetto libro. Partendo dalla disposizione dei testi, questi necessitano di un luogo designato alla loro raccolta e alla loro conservazione<sup>176</sup>. All'interno della scuola ci sono due tipi di spazi in cui i libri possono essere collocati: la classe e la biblioteca. Se c'è la possibilità di porli nell'aula, essi dovranno essere collocati, dall'insegnante, "possibilmente di faccia e non di dorso, su ripiani raggiungibili"<sup>177</sup>, oppure, in assenza di scaffali, all'interno di scatole in maniera che siano facilmente individuabili<sup>178</sup>. Viceversa, se nell'aula non c'è proprio possibilità di porre i libri, si può fare affidamento alla biblioteca scolastica che con il sistema di catalogazione saprà tenerli nel giusto modo. In questo ultimo caso sarà sempre l'insegnante ad occuparsi della collocazione dei libri se ad essa è demandato il compito di farlo<sup>179</sup>.

Quindi "Come si mettono in una credenza tutti i barattoli della marmellata, così mettiamo tutti i libri in uno stesso posto, o in più posti"<sup>180</sup>.

---

175 R.V. Merletti, *Leggere ad alta voce*, op. cit., p. 33.

176 Ivi, p. 11.

177 Ivi, p. 36.

178 *Ibidem*.

179 F. Panzeri, *La biblioteca in classe. Come proporre la lettura nella scuola elementare*, Bibliografica Edidtrice, Milano, 1994, p. 13.

180 Ivi, p. 34.

L'ideale, in ogni caso, sarebbe utilizzare entrambi gli spazi a disposizione per portare avanti un processo graduale di conoscenza del sistema bibliotecario e per un suo utilizzo futuro da parte dei ragazzi. Difatti, gli alunni tramite la biblioteca scolastica avrebbero la possibilità di rifare "in forma simbolica la struttura di qualsiasi biblioteca"<sup>181</sup> e di scoprirne i meccanismi che la caratterizzano prima di un suo reale utilizzo, che sarà poi disinvoltato<sup>182</sup>.

Sappiamo, perciò, che bisogna collocare i libri in una certa maniera in un certo spazio, ma che libri?

Come ci indica Carla Sartori "non tutti i libri sono buoni libri"<sup>183</sup> per questo bisogna saper scegliere, tra tanti, i libri che si ritengono adatti da proporre alla classe. Il docente che intende portare avanti il percorso di avvicinamento alla lettura deve

ricercare e proporre opere e autori che, nelle assidue e varieghe letture fatte in anticipo e in prima persona, sono davvero in grado di rispondere a intime richieste del lettore, come pure di fondamentare dubbi, costruire ponti, coltivare la spinta progettuale che mette in relazione passato, presente e futuro, e apre lo spazio al principio di autodeterminazione della propria esistenza<sup>184</sup>.

Libri che sappiano dare risposta ai bisogni, dei giovani, di conoscenza del mondo e di sé, e che sappiano farli entrare nella storia immedesimandosi nei personaggi, sono necessari affinché bambini e ragazzi entrino nell'habitus della lettura.

L'alunno, quindi, se un giorno sente la necessità di leggere un libro che parli dell'amicizia deve poter trovare negli scaffali libri, tra cui scegliere, sul tema.

Per concludere riporto il pensiero di Pietro Innocenti:

L'obiettivo dell'insegnamento della lettura dovrebbe essere:

- creare il contesto per la lettura;
- suscitare interesse per la lettura;
- trasmettere entusiasmo per la lettura;
- aiutare a scoprire che leggere è una cosa preziosa. Ciò significa saper collegare la lettura al presumibile interesse del presumibile lettore.

---

181 181 F. Panzeri, *La biblioteca in classe. Come proporre la lettura nella scuola elementare*, op. cit., p. 47.

182 *Ibidem*.

183 C. Sartori, *L'avventura di un dialogo: leggere in età prescolare* in M. Campagnaro (a cura di), *Le terre della fantasia*, op. cit., p. 142.

184 M. Campagnaro, M. Dallari, *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*, Erikson, Trento, 2013, p. 67-68.

Anche il leggere come rito comunitario sta entro queste definizioni analogiche, come ci sta il leggere in quanto momento dell'esistenza individuale, in cui il soggetto rivive con sé stesso, in rapporto al libro, la didattica Io-Tu<sup>185</sup>.

### 3.3. I benefici della lettura per il soggetto creativo

Il percorso di avvicinamento alla lettura, come abbiamo visto in precedenza, porta i destinatari a leggere con gusto in modo che possano entrare nel cuore del testo, ma non solo. Infatti, leggere con il piacere di farlo fa anche sì, che la lettura infonda i suoi benefici nel lettore.

La lettura, come ci indica lo psicologo Domenico Barrilà, è “una gigantesca macchina di preparazione alla vita sociale”<sup>186</sup>. Grazie alle esperienze che viviamo attraverso essa entriamo in contatto con una moltitudine di conoscenze, riguardanti il modo di essere dell'Io e del Tu, ma anche riguardanti il mondo in cui viviamo<sup>187</sup>, che ci permettono di crescere come persone e divenire soggetti capaci di affrontare la vita, perciò soggetti creativi.

In questo paragrafo partirò da un'analisi delle vicissitudini che viviamo attraverso il testo per andare poi ad indicare gli elementi relativi alla creatività, che quest'ultimo va a toccare attraverso esse. Ho scelto di puntare l'accento su questo aspetto perché, basandomi sulla mia esperienza di lettrice abituale di libri, ritengo che le avventure che si vivano con essi siano uniche e speciali. Siano un qualcosa a cui nessuno dovrebbe rinunciare.

La maggior parte dei bambini “si rende perfettamente conto che per capire cosa significhi essere un atleta, un'infermiera, un ladro o un pilota occorrono le storie”<sup>188</sup>. Esse sono l'unico modo attraverso cui possiamo avvicinarci alle moltissime esperienze che vorremmo vivere in questa vita<sup>189</sup> e sono un modo talvolta suggestivo di farlo. Alle volte ci fanno avvicinare talmente tanto alla realtà

---

185 F. Panzeri, *La biblioteca in classe. Come proporre la lettura nella scuola elementare*, op. cit., p. 45.

186 D. Barrilà, *Territori sottratti all'indicibile* in A. Chambers, *Siamo quello che leggiamo*, Equilibri, Modena, 2011, p. 20.

187 *Ibidem*.

188 A. Chambers, *Siamo quello che leggiamo*, op. cit., pp. 70-71.

189 *Ibidem*.

che ad esempio “possiamo provare la sensazione di essere direttamente sulla cabina di un velivolo vero e proprio”<sup>190</sup>. Ecco svelato il motivo per cui i libri vengono definiti “simulatori di volo”<sup>191</sup>. Leggendo, quindi, è come se vivessimo in prima persona gli avvenimenti che fanno parte della storia e proprio per questo, come nella vita reale, impariamo delle cose. Ma perché avviene ciò?

Lo scrittore inglese Aidan Chambers ci propone di “pensare alla reazione che suscita l’avvertimento «Attenzione, un ragno!» in una persona che non ama affatto gli aracnidi”<sup>192</sup>. Come se davvero il ragno fosse nelle vicinanze, quest’ultima, si metterà in allarme e nascerà in lei una sensazione di orrore. Questo perché quando leggiamo con passione un libro, e quindi siamo immersi in esso, cominciamo a fondere le parole (significanti) con gli oggetti a cui esse rimandano (significato), perciò, mettiamo in atto un meccanismo tale da far scattare in noi le identiche reazioni che si innescerebbero nei confronti degli oggetti a cui le parole riportano<sup>193</sup>. Dunque la risposta alla domanda è da ricercare nella potenza stessa della lettura che è in grado di dar forma ai nostri pensieri, desideri, paure, al nostro essere, e che facendoci riflettere su noi stessi, anche a livello inconscio, ci fa rendere consapevoli “di ciò che pensiamo, proviamo e sappiamo”<sup>194</sup>.

In questa breve analisi sulle vicissitudini, che possiamo vivere grazie all’oggetto libro, abbiamo compreso come queste, pur essendo simulazioni, hanno ricadute sul lettore allo stesso modo delle esperienze reali di vita. Il lettore con esse, come nella quotidianità, entra in relazione con se stesso, con gli altri e con il mondo.

Il fattore di simulazione permette a chi legge di riuscire a vedere le cose e viverle da punti di vista differenti dal suo, dagli occhi dei personaggi della storia, divenendo così soggetto empatico, cioè capace di immedesimarsi nell’altro comprendendo le sue azioni e i suoi pensieri<sup>195</sup>. I personaggi delle storie, però, sono anche “persone” con le quali il lettore si confronta capendo le proprie emozioni, le proprie paure, il

---

190 D. Barrilà, *Territori sottratti all’indicibile* in A. Chambers, *Siamo quello che leggiamo*, op. cit., p. 20.

191 *Ibidem*.

192 A. Chambers, *Siamo quello che leggiamo*, op. cit., p. 61.

193 *Ibidem*.

194 *Ibidem*.

195 M. Dallari, *Raccontare come pratica di cura. Dal concetto di intenzionalità a quello di cura* in M. Campagnaro, M. Dallari, *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*, op. cit., p. 29.

proprio carattere<sup>196</sup>. Sono come specchi attraverso cui guardarsi e divenire, in definitiva, più consapevoli del proprio essere, sviluppando, quindi, quel grado di stima verso il proprio Io che ci permette di arrivare ad un grado di autonomia utile a non fermarci di fronte alle difficoltà<sup>197</sup>.

Come già accennato, durante la lettura, i lettori non vengono accompagnati solo nell'esplorazione di sé e degli altri, ma anche nella scoperta del reale e verso una conseguente riflessione su di esso. Questa attività permette loro di formarsi un'opinione critica sulle cose. Quest'ultimi leggono racconti che li riportano indietro nel tempo, per riflettere sul loro vissuto, nel presente ma soprattutto che li portino nel futuro, lontano da ciò che è stato e da ciò che è, per "affrontare quesiti profondi sul senso della vita"<sup>198</sup>. Perciò, si può affermare che il libro più che insegnare ad andare oltre si costituisce come mezzo, cioè dà la possibilità di oltrepassare il confine, offre l'occasione di essere creativi, di oltrepassare il confine della concretezza, sviluppare un pensiero fluido, divergente, privo di limiti, "uno sguardo libero, capace di frammentare e poi di ricomporre"<sup>199</sup>.

Quindi, la lettura, attraverso l'esperienza conoscitiva, va a sviluppare alcuni caratteri, esaminati nel lavoro di analisi della studiosa Maria Cinque (si veda la tabella 1 a pagina 24), che rendono il soggetto creativo: l'autostima, l'autonomia, l'empatia, l'indipendenza di giudizio, il pensiero divergente e la capacità di fare analogie.

Ma, attraverso le storie, la lettura va a toccare anche altri due elementi relativi alla creatività: la concentrazione e la curiosità. Mi ricordo ancora, il momento in cui cominciai a leggere il romanzo che mi fu regalato per i miei quindici anni, *Twilight*<sup>200</sup>. Me lo ricordo bene in quanto proprio quel libro mi aprì la strada verso il mondo della lettura, un universo di esperienze che fino ad allora non avevo contemplato in quel modo. Man mano che lo leggevo mi interessava sempre di più andare avanti, aveva acceso in me la curiosità nei confronti di quella ragazza il cui

---

196 G. D'Ambrosio, *Biblioterapia per bambini: i vantaggi di legger libri*, <http://www.quipsicologia.it/biblioterapia-per-bambini-i-vantaggi-di-legger-libri/>, (ultima consultazione: 18 ottobre 2016).

197 *Ibidem*.

198 A. Chambers, *Siamo quello che leggiamo: crescere tra lettura e letteratura*, op. cit., p. 91.

199 D. Barrilà, *Territori sottratti all'indicibile* in A. Chambers, *Siamo quello che leggiamo*, op. cit., p. 13.

200 S. Meyer, *Twilight*, Fazi Editore, Roma, 2007.

amore era dedito ad una creatura tanto pericolosa, un vampiro. Mi appassionai talmente a quella storia che lessi l'intera saga, che prevedeva in tutto 4 volumi.

Questo esempio personale, come possiamo intuire, in automatico ci riporta alle emozioni che il libro crea nel suo interlocutore. Come spiegato ad inizio paragrafo se un libro è in grado di stupirci, intimorirci o divertirci significa che ci ha catturato nel profondo e di conseguenza a innescato in noi un piacere verso di esso. Leggere con gusto non può che prolungare, quindi, la lettura e con lei i tempi di attenzione e la curiosità.

L'esperienza, la conoscenza e la riflessione sono, dunque, tre aree che incontrandosi danno la possibilità al fruitore del testo di divenire un soggetto creativo, che come tale è caratterizzato da un'un'opinione positiva di sé, un'opinione degli altri, del mondo e una spiccata capacità di riflettere sapendo fare un passo oltre verso le possibilità. La lettura, perciò,

permette al lettore di fare un viaggio sino al cuore delle trame, al cuore dei protagonisti: al lettore si dischiudono così territori segreti e inesplorati dell'animo umano<sup>201</sup>.

### 3.3.1. Uno sguardo alla disabilità

Nella sezione appena conclusa mi sono soffermata sui benefici, nell'ambito della creatività, che il libro apporta ai suoi lettori. Ma quali lettori? Tutti possono, in ugual modo, accedere alle storie dei libri e trarne beneficio?

In questa sezione cercherò di rispondere a questi quesiti percorrendo un tragitto che vedrà coinvolto in particolar modo l'albo illustrato, in quanto, grazie alla sua struttura, alle immagini e al testo, sembra che sia uno strumento adatto a tutti<sup>202</sup>.

Inizierò parlando della creatività nei soggetti con dislessia. Le persone affette da dislessia, sono persone che, come già visto, molto spesso, oltre a trovare difficoltà a

---

201 M. Campagnaro (a cura di), *Le terre della fantasia*, op. cit., 94.

202 M. Campagnaro, M. Dallari, *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*, op. cit., p. 62.

comprendere il linguaggio parlato, sono in grado di comprendere le singole parole scritte ma non a comprendere il significato complessivo del testo che esse formano. Questa loro caratteristica non facilita l'apprendimento, che però, potrebbe essere agevolato con la presa di coscienza da parte di questi soggetti della loro creatività<sup>203</sup>. Infatti, le ricerche dimostrano che i bambini e ragazzi dislessici hanno una particolare propensione a collegare elementi opposti tra loro, capacità assai utile, se interiorizzata, ad esempio, per approcciarsi in modo innovativo allo studio<sup>204</sup>. Come fare, però, a far capire a bambini e ragazzi dislessici questa loro potenzialità? Gli psicologi Alessandro Antonietti e Alice Cancer, indicano che l'uso di racconti biografici di individui con dislessia possono aiutare in questo senso, in quanto, possono svolgere funzione di testimonianza diretta di una crescita positiva nella vita, grazie all'utilizzo delle proprie capacità di pensiero divergente<sup>205</sup>. Questo potrebbe rappresentare un primo passo verso la presa di coscienza delle loro capacità creative. Il secondo passo, diretto a incrementare l'utilizzo consapevole del pensiero divergente, lo suggerisce invece, la casa editrice Uovonero che ha elaborato, sia per i giovani dislessici, sia per bambini e ragazzi autistici e per tutti coloro che hanno difficoltà comunicativa, una collana chiamata *Pesci parlanti* formata da albi illustrati contraddistinti dai simboli PCS (*picture communication symbols*) facenti, a loro volta parte, di un tipo di comunicazione chiamata aumentativa<sup>206</sup>. Questi albi illustrati sono stati progettati, affinché, anche i bambini con disabilità comunicative “possano scoprire e riscoprire la lettura come fonte di piacere e di apprendimento”<sup>207</sup> e possano migliorare al contempo, il loro modo di comprendere, di apprendere e di esprimersi. Per portare un esempio, di questi particolari *picturbook* ne indico uno che vuole rappresentare una rivisitazione simbolica, della classica fiaba di Cappuccetto rosso. L'albo illustrato in questione si intitola, per l'appunto *Cappuccetto rosso*<sup>208</sup> ed è stato edito da Uovonero nel 2010.

---

203 A. Antonietti, A. Cancer, *La creatività come risorsa per gli studenti con dislessia*, op. cit., p. 52.

204 Ivi, p. 51.

205 A. Antonietti, A. Cancer., *La creatività come risorsa per gli studenti con dislessia*, op. cit., p. 52.

206 Consorzio Parsifal., *Lettura-Uovonero, per la comunicazione aumentativa alternativa*, [http://www.uovonero.com/s/index.php?option=com\\_content&view=article&id=76lettura-uovonero-per-la-comunicazione-aumentativa-alternativa&Itemid=28](http://www.uovonero.com/s/index.php?option=com_content&view=article&id=76lettura-uovonero-per-la-comunicazione-aumentativa-alternativa&Itemid=28), (ultima consultazione : 18 ottobre 2016).

207 *Ibidem*.

208 E. Crivelli (a cura di), *Cappuccetto rosso*, Uovonero, Crema, 2010.





Fig. 4. E. Crivelli (a cura di), *Cappuccetto rosso*, Uovonero, Crema, 2010.

Per fortuna “non si legge solo con gli occhi”<sup>209</sup>. I giovani con handicap visivo non è detto che debbano fare a meno del libro di testo solo perché non ci vedono, possono usufruire anch’essi della lettura<sup>210</sup>. I libri infatti non si sono dimenticati nemmeno di loro. Nel campo editoriale sono in continua espansione gli albi illustrati tattili

ricchi di illustrazioni da ‘sentire’ carezzando la superficie in rilievo delle immagini, oppure toccando le diverse applicazioni, capaci di dare sensazioni particolari al tatto (il ruvido delle costine del velluto o della carta vetrata, la morbidezza della stoffa e della piuma...) <sup>211</sup>.

Di sicuro, però, non sono una novità di oggi, già negli anni '80, infatti, Bruno Munari pubblicava dodici libri di diversi materiali chiamati *Prelibri*<sup>212</sup>. Ogni libro conteneva una storia ed era formato da un materiale diverso, legno profumato, spugna, cartone pensante, plastica rigida, che andava a privilegiarne la visione tattile. Eccone due esempi:

209 C. Lepri, *Leggere diversamente. Libri, lettura e disabilità*, <http://www.vegajournal.org/content/archivio/58-anno-vii-numero-3/247-leggere-diversamente-libri-lettura-e-disabilita>, (ultima consultazione: 18 ottobre 2016).

210 *Ibidem*.

211 *Ibidem*.

212 B. Munari, *Prelibri*, Danese, Milano, 1980.

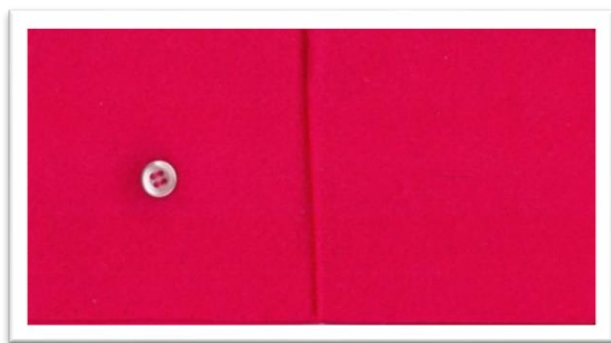


Fig. 5. Libro numero 8 di B. Munari, *Prelibri*, Danese, Milano, 1980.

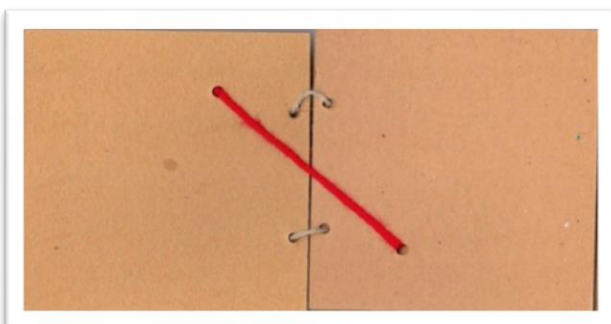


Fig. 6. Libro numero 1 di B. Munari, *Prelibri*, Danese, Milano, 1980.

Questi albi speciali, quindi, svolgono la funzione, principalmente attraverso il tatto e l'olfatto, di affinare l'esplorazione tattile e di ampliare l'immaginazione nei bambini, anche quelli con disabilità visiva<sup>213</sup>. Le case editrici, però, a quanto pare, hanno allargato ancora di più gli orizzonti di lettura per questi bambini, permettendo ad essi di socializzare con il gruppo dei pari attraverso i libri<sup>214</sup>. L'esempio che mi sembra più opportuno riportare, al riguardo, è quello dell'albo illustrato *Il libro nero dei colori*<sup>215</sup> nel quale il protagonista, non vedente, Tommaso, accompagna tutti alla scoperta dei colori attraverso i sensi come il tatto, l'olfatto, il gusto e il suono per immergerci nel suo mondo e capirlo in modo più profondo<sup>216</sup>.

213 C. Lepri, *Leggere diversamente. Libri, lettura e disabilità*, op. cit.

214 *Ibidem*.

215 R. Faria, M. Cottin., *Il libro nero dei colori*, Gallucci, Roma, 2011.

216 Mondadori., *Il libro nero dei colori*, <http://www.mondadoristore.it/libro-nero-colori-testi-Menena-Cottin-Rosana-Faria/eai978886145194/>, (ultima consultazione: 18 ottobre 2016).

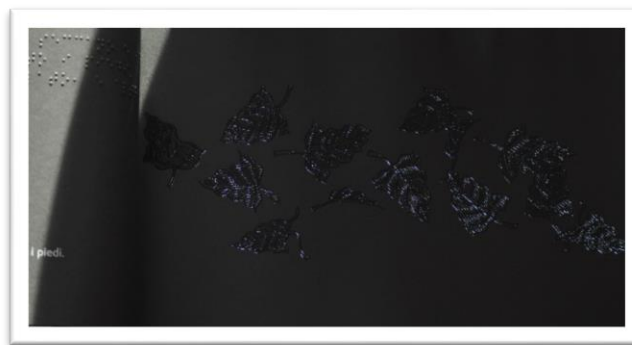


Fig. 7. R. Faria, M. Cottin., *Il libro nero dei colori*, Gallucci, Roma, 2011.

Un albo illustrato adatto da proporre in classe, per un percorso di avvicinamento alla lettura che includa tutti, in quanto, il testo, le immagini e il progetto grafico, compreso l'uso dei materiali,

possono offrire alla vita di classe un nuovo spazio di fruizione e libera discussione in cui tutti, anche i più svantaggiati, possono intervenire con rinnovato interesse<sup>217</sup>.

Libri che sanno avvicinare i bambini con disabilità alla lettura e permettono loro di instaurare un rapporto con i pari, esistono. Esistono anche libri, però, che vanno nella direzione opposta. Avvicinano i bambini e il mondo alla disabilità<sup>218</sup>.

Sono libri che

parlano di percorsi non di diversità, di persone non di disabili, di infanzia non di handicap. E lo fanno attingendo al grande serbatoio della letteratura per ragazzi: le storie e le illustrazioni<sup>219</sup>.

Nella mostra che si sta svolgendo alla Casa dell'energia di Arezzo si trovano proprio loro, i sedici libri che

raccontano, in modo mai banale né prescrittivo, la sordità, le difficoltà motorie, la cecità, l'autismo, la sindrome di down, e invitano a guardare il mondo e noi stessi attraverso una prospettiva non convenzionale<sup>220</sup>.

L'obiettivo della mostra, infatti, è proprio quello di ampliare le vedute della gente facendo in modo che tutti i bambini e i ragazzi vengano visti per quello che sono,

217 M. Campagnaro, M. Dallari, *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*, op. cit., p. 62.

218 C. Taglietti, *La diversabilità ha 16 matite e 8 verbi* in O. Hassan, *La lettura*, Corriere della sera, n° 256, 2016, p. 24.

219 *Ibidem*.

220 *Ibidem*.

nella loro interezza. Qui sotto riporto come esempio uno degli albi illustrati, tra quelli presenti alla mostra, di Mar Pavón e Maria Girón, dal titolo *Inseparables*<sup>221</sup>, che ha come protagonista una bambina, che a causa della guerra, è rimasta con una gamba sola.



Fig. 8. M. Pavón, M. Girón, *Inseparables*, Tramuntana Editorial, Girona, 2015.

Il percorso intrapreso ci ha mostrato, quindi, come non esistano persone che non possano accedere alla carta stampata. I libri si adattano sempre alle esigenze di tutti arrivando anche a diventare strumenti di inclusione scolastica e sociale, per dare la possibilità a ogni individuo di viaggiare attraverso le storie con la mente, ma anche con il corpo e poter trarre i suoi benefici.

---

221 M. Pavón, M. Girón, *Inseparables*, Tramuntana Editorial, Girona, 2015.

## CONCLUSIONE

Nell'elaborato ho sviluppato una riflessione critica sui vantaggi di un'educazione alla creatività, e sull'importanza di un suo rafforzamento, nell'ambito scolastico e familiare, grazie a strumenti quali il gioco, l'educazione all'immagine, l'educazione alla musica e, per finire, l'educazione alla lettura.

Questo percorso ritengo che sia stato altamente formativo, in quanto, mi ha permesso di ampliare le mie conoscenze teoriche e di riflettere su un ambito, incontrato in sede di tirocinio, tanto importante quale la creatività.

Riflettere sulla creatività ha significato andare a fondo su un aspetto educativo centrato sull'impertinenza<sup>222</sup>, su una logica destrutturata. Come ci ricorda, lo scienziato francese, Jules Henri Poincaré, “creare, inventare consiste proprio nel non costruire le combinazioni scontate, ripetitive ma nel costruire unicamente quelle originali, innovative [...]”<sup>223</sup>. I bambini hanno bisogno di pensare anche in maniera divergente, insolita, per poter vedere le cose in un'altra prospettiva e saper affrontare le situazioni, combinando le conoscenze che hanno di sé con le conoscenze che hanno del mondo, come soggetti resilienti. Come ci ricorda Donatella Lombello,

educare al pensiero complesso significa fornire agli allievi non il sapere preconstituito, pronto ad essere imparato, della lezione frontale e del manuale, ma fornire loro strumenti necessari a costruire/co-costruire la conoscenza, affinché essi approdino a quegli apprendimenti significativi [...]”<sup>224</sup>.

Quindi, si può dire, che da questo percorso si è messo in evidenza che le logiche matematiche, linguistiche e scientifiche e le “non logiche” fanno parte di una stessa moneta che è l'educazione dell'individuo e che, perciò, educare significa “nutrire” ma anche “far emergere”, trasmettere conoscenze ma anche coltivare passioni e dare via libera all'immaginario dei giovani. Un immaginario

---

222 M. Campagnaro (a cura di), *Lezioni impertinenti*, op. cit., p. 8.

223 Ivi, p. 10.

224 D. Lombello, *Educare al pensiero complesso con la biblioteca scolastica*, in M. Campagnaro (a cura di), *Lezioni impertinenti*, op. cit., p. 20.

multidimensionale, non lineare, complesso, [...] primitivo, analogico, metaforico, simbolico, che si nutre di associazioni, di analogie, di pensieri laterali, di metafore, di girotondi ermeneutici e impertinenti<sup>225</sup>.

Il percorso mi ha permesso, però, di soffermarmi anche su argomenti per me importanti come la lettura e le esperienze che essa ci porta a vivere. Al riguardo è emerso come, uno strumento che non pone limiti a niente e nessuno, come la lettura, possa essere fonte di creatività infinita se presentata a bambini e ragazzi in modo adeguato, attraverso un percorso che fa venire appetito di storie e immerge sempre più i soggetti in un mondo di esperienze e benefici.

Ora, ponendo uno sguardo al futuro, spero di poter un giorno porre in essere queste conoscenze apprese nell'ambito educativo, di poterle perciò verificare nuovamente, in una pratica più estesa nel tempo e di poterle, perché no, arricchire ancor di più.

Per concludere, intendo ribadire ancora una volta ciò che con questo elaborato ho voluto sottolineare.

L'educazione alla creatività necessita di essere posta in luce a fianco della pratica didattica affinché bambini e ragazzi possano conoscere loro potenzialità per far fronte in maniera più sicura alle situazioni della vita.

---

225 M. Campagnaro (a cura di), *Lezioni impertinenti*, op. cit., p. 9.

## BIBLIOGRAFIA

### *Saggi critici*

Ainsworth G.T., Jarman B., *Breakpoint and Beyond. Mastering the future-Today*, Harpercollins, Milano, 1992.

Altea F., *Il metodo di Rosa e Carolina Agazzi. Un valore educativo intatto nel tempo*, Armando Editore, Roma, 2011.

Bartolini P., *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna, 1996.

Campagnaro M. (a cura di), *Le terre della fantasia*, Donzelli, Roma, 2014.

Campagnaro M. (a cura di), *Lezioni impertinenti*, Corraini, Mantova, 2014.

Campagnaro M., Dallari M., *Incanto e racconto nel labirinto delle figure, albi illustrati e relazione educativa*, Erikson, Trento, 2013.

Cera R., *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni teoriche della dimensione del gioco*, Franco Angeli, Milano, 2009.

Chambers A., *Siamo quello che leggiamo*, Modena, Equilibri, 2011.

Chiosso G., *Novecento pedagogico*, La scuola, Brescia, 2012

Cinque M., *Agire creativo teoria, formazione e prassi dell'innovazione personale*, Franco Angeli, Milano, 2010.

Sarto M., *Voglia di leggere. 25 strategie didattiche per l'animazione alla lettura*, Piemme, Alessandria, 1993.

Deti E., *Il piacere di leggere*, La Nuova Italia, Scandicci, 1998.

De Giorgis A., Prette M., *Leggere l'arte storia linguaggi epoche stili*, Giunti, Firenze-Milano 2003.

De Rossi M., *Didattica dell'animazione. Contesti, metodi, tecniche*, Carocci, Roma, 2008.

Felici L., *Il grande dizionario Garzanti della lingua Italiana*, Garzanti, Milano, 1987.

Ius M., Milani P. (a cura di), *Educazione, pentolini e resilienza. Pensieri e pratiche per co-educare nella prospettiva della resilienza a scuola*, Kite Edizioni, Padova, 2011.

Manzoni A., *I promessi sposi*, Marco Derva Editore, Casoria, 2009.

Melucci A., *Creatività: miti, discorsi, processi*, Feltrinelli, Milano, 1994.

Mencarelli M., *Creatività*, La Scuola, Brescia, 1976.

Merletti R., *Leggere ad alta voce*, Mondadori, Milano, 1996.

Meyer S., *Twilight*, Fazi Editore, Roma, 2007.

Milan G., *Educare all'incontro: la pedagogia di Martin Buber*, Città Nuova, Roma, 2000.

Milani P. (a cura di), *Un tempo per incontrarsi, pensieri e pratiche per favorire l'ambientamento di bambini e genitori nella scuola dell'infanzia*, Kite Edizioni, Padova, 2010.

Panzeri F., *La biblioteca in classe. Come proporre la lettura nella scuola elementare*, Bibliografica, Milano, 1994.

Rodari G., *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino, 1973.

Ronginska T., Siwińska M., *La creatività dell'educazione italiana*, Armando, Roma, 2013.

Sbisa A., *La creatività. Il processo educativo tra ideologia ed emancipazione*, Le Monnier, Firenze, 1976.

Zanichelli N., *Lo Zanichelli. Vocabolario della lingua Italiana*, Zanichelli, Bologna, 1997.



### ***Opere di letteratura per l'infanzia***

- Crivelli E. (a cura di), *Cappuccetto rosso*, Uovonero, Crema, 2010.
- De Saint-Exupéry A., *Il piccolo principe*, De Agostini, Novara, 2015.
- Faria R., Cottin M., *Il libro nero dei colori*, Gallucci, Roma, 2011.
- Pavón M., M. Girón, *Inseparables*, Tramuntana Editorial, Girona, 2015.
- Munari B., *Prelibri*, Danese, Milano, 1980.
- Carrier I., ...*Il pentolino di Antonino*, Kite edizioni, Padova, 2011.

### ***Emerografia***

- Antonietti A., Cancer A., *La creatività come risorsa per gli studenti con dislessia*, "Psicologia e Scuola", 36°, n.44, 2016, pp. 50-53.
- Antonietti A., Iannello P., Zugno E., *Le immagini aiutano gli studenti con difficoltà di attenzione a studiare i testi?*, Psicologia e Scuola, 2016, pp. 51-54.
- Cinque M., *La creatività come innovazione personale: teorie e prospettive educative*, SIRD Giornale Italiano della ricerca educativa, III, 2 Dicembre 2010, pp. 95-113.
- Donati M., Fiorilli C., *Le arti espressive a scuola*, "Psicologia e Scuola", 34°, n. 36, 2014, pp. 33-40.
- Moè A., *Autostima: piacersi, valorizzarsi, credere in sé*, "Psicologia e Scuola", n.35, 2014, pp. 50-57.
- Rossi B., *L'intelligenza creativa*, "Nuova Secondaria", XXXIII, n. 7, 2016, pp. 24-26.
- C. Taglietti, *La diversabilità ha 16 matite e 8 verbi* in O. Hassan, *La lettura*, Corriere della sera, n° 256, 2016, p. 24.

### ***Sitografia***

- Alberto S., *Perché sviluppare la creatività conviene*,  
<https://www.youtube.com/watch?v=e1VYZQu4Z0c>, (ultima consultazione: 28 luglio 2016).

- Andrian R., *Decadentismo*, <http://www.raiscuola.rai.it/lezione/decadentismo/4480/default.aspx#3>, (ultima consultazione: 28 luglio 2016).
- Antonelli G., *Romanticismo*, <http://www.treccani.it/vocabolario/romanticismo/>, (ultima consultazione: 28 luglio 2016).
- Bazzarini E., *Arte e infanzia. L'importanza dell'arte nello sviluppo dei bambini*, <http://www.tafterjournal.it/2013/02/04/arte-e-infanzia-limportanza-dellarte-nello-sviluppo-del-bambino/>, (ultima consultazione: 30 settembre 2016).
- Bazzi A., *L'ora di musica a scuola è una «vitamina» per il cervello*, [http://www.corriere.it/salute/10\\_febbraio\\_22/musica-scuola-vitamina-cervello\\_57b95138-1f88-11df-b445-00144f02aabe.shtml](http://www.corriere.it/salute/10_febbraio_22/musica-scuola-vitamina-cervello_57b95138-1f88-11df-b445-00144f02aabe.shtml), (ultima consultazione: 30 settembre 2016).
- Busonero S., *Arte della preistoria*, <http://www.frammentiarte.it/2014/00-arte-della-preistoria/>, (ultima consultazione: 28 luglio 2016).
- Calandrelli S., *Maria Montessori un nuovo approccio all'infanzia*, <http://www.raistoria.rai.it/articoli/maria-montessori-un-nuovo-approccio-allinfanzia/12941/default.aspx>, (ultima consultazione: 28 luglio 2016).
- Canali M., Gamba M., *Il tempo e la storia: La corsa allo spazio*, <http://www.raistoria.rai.it/articoli/la-corsa-allo-spazio/23510/default.aspx>, (ultima consultazione: 28 luglio 2016).
- Consorzio Parsifal., *Lettura-Uovonero, per la comunicazione aumentativa alternativa*, [http://www.uovonero.com/s/index.php?option=com\\_content&view=article&id=76lettura-uovonero-per-la-comunicazione-aumentativa-alternativa&Itemid=28](http://www.uovonero.com/s/index.php?option=com_content&view=article&id=76lettura-uovonero-per-la-comunicazione-aumentativa-alternativa&Itemid=28), (ultima consultazione: 18 ottobre 2016).
- Cliento F., *Come impiegare il pensiero divergente a scuola*, <http://www.crescita-personale.it/creatività/1921/pensiero-divergente/1984/a>, (ultima consultazione: 28 luglio 2016).
- Cliento F., *Il gioco libero: esplorare il mondo interiore del bambino*, <http://www.crescita-personale.it/genitori-figli/2098/gioco-libero/2452/a>, (ultima consultazione: 30 settembre 2016).
- De Gregorio A., *Meno test, più creatività: la ricetta di Sr Roobinson per una Buona Scuola*, [http://www.corriere.it/scuola/medie/15\\_novembre\\_05/fantasia-creativita-ecco-buona-scuola-secondo-sir-robinson-76135fd0-83a4-11e5-8754-dc886b8dbd7a.shtml](http://www.corriere.it/scuola/medie/15_novembre_05/fantasia-creativita-ecco-buona-scuola-secondo-sir-robinson-76135fd0-83a4-11e5-8754-dc886b8dbd7a.shtml), (ultima consultazione: 28 luglio 2016).

D.P.R. 567 del 10 ottobre 1996,  
[http://archivio.pubblica.istruzione.it/scuola\\_e\\_famiglia/dpr567\\_96.shtml](http://archivio.pubblica.istruzione.it/scuola_e_famiglia/dpr567_96.shtml), (ultima consultazione: 28 luglio 2016).

D'ambrosio G., *Biblioterapia per bambini: i vantaggi di legger libri*,  
<http://www.quipsicologia.it/biblioterapia-per-bambini-i-vantaggi-di-legger-libri/>,  
(ultima consultazione: 18 ottobre 2016).

Favole A., *Rito*, [http://www.treccani.it/enciclopedia/rito\\_%28Enciclopedia-dei-ragazzi%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/rito_%28Enciclopedia-dei-ragazzi%29/), (ultima consultazione: 18 ottobre 2016).

Frova A., *Suono*, [http://www.treccani.it/enciclopedia/suono\\_%28Enciclopedia-dei-ragazzi%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/suono_%28Enciclopedia-dei-ragazzi%29/), (ultima consultazione: 30 settembre 2016).

Galzigna L., *Natura della realtà. Realtà della natura*,  
<http://www.psychiatryonline.it/node/3375>, (ultima consultazione: 28 luglio 2016).

Gulì A., *Rosa Agazzi*, [http://www.treccani.it/enciclopedia/rosa-agazzi\\_\(Enciclopedia-Italiana\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/rosa-agazzi_(Enciclopedia-Italiana)/), (ultima consultazione: 28 luglio 2016).

La Banca M., *Come stimolare la creatività dei bambini: lasciamoli sperimentare*,  
<http://www.pianetamamma.it/il-bambino/giocare-e-crescere/come-stimolare-la-creativita-nei-bambini.html>, (ultima consultazione: 30 settembre 2016).

Lepri C., *Leggere diversamente. Libri, lettura e disabilità*,  
<http://www.vegajournal.org/content/archivio/58-anno-vii-numero-3/247-leggere-diversamente-libri-lettura-e-disabilita>, (ultima consultazione: 18 ottobre 2016).

Lionetto Civa G., *Esiste una relazione tra creatività e follia?*,  
<http://www.zipgiovani.it/creativita,-follia-e-genialita--esiste-una-relazione-.html>,  
(ultima consultazione: 28 luglio 2016).

Ministero dell'Istruzione, dell'università e della ricerca, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*,  
[http://www.indicazioninazionali.it/documenti\\_Indicazioni\\_nazionali/indicazioni\\_nazionali\\_infanzia\\_primo\\_ciclo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf), (ultima consultazione: 30 settembre 2016).

Miur., *Arte e Creatività. Premessa*,  
[http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/studentionline/arte\\_creativita/default.htm](http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/studentionline/arte_creativita/default.htm), (ultima consultazione: 28 luglio 2016).

Mondadori., *Il libro nero dei colori*, <http://www.mondadoristore.it/libro-nero-colori-testi-Menena-Cottin-Rosana-Faria/eai978886145194/>, (ultima consultazione: 18 ottobre 2016).

Munari B., *Una ricerca sulle forme organiche*, <http://www.munart.org/doc/bruno-munari-immagini-1968.pdf>, (ultima consultazione: 30 settembre 2016).

Nati per la Musica., *Perché la musica*, <http://www.natiperlamusica.org/index.php?id=13>, (ultima consultazione: 30 settembre 2016).

Robinson K., *Cambiare i paradigmi dell'educazione- Pensiero divergente*, <https://www.youtube.com/watch?v=SVeNeN4MoNU>, (ultima consultazione: 28 luglio 2016).

Robinson K., *La scuola uccide la creatività*, [https://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity?language=it](https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=it), (ultima consultazione: 30 settembre 2016).

Roscioni V., *Scuola: in classe è il momento de I promessi sposi*, <http://www.studenti.it/promessi-sposi-riassunto-video-scuola.html>, (ultima consultazione: 18 ottobre 2016).

Sarzi Sartori S., *Le prassi dei docenti alla prova della idealità*, [http://www.educationduepuntozero.it/Community/2012/01/img/sartori2\\_all4.pdf](http://www.educationduepuntozero.it/Community/2012/01/img/sartori2_all4.pdf), (ultima consultazione: 30 settembre 2016).

Treccani., *Creatività*, <http://www.treccani.it/vocabolario/creativita/>, (ultima consultazione: 28 luglio 2016).

## INDICE DELLE FIGURE

Fig. 1. M.C. Escher, <i>Liberation</i> , Olanda, 1955.....	22
Fig. 2. M. Rotella, <i>A love in Casablanca</i> , 2003.....	32
Fig. 3. H. Hoch, <i>Für ein Fest gemacht (Made for a Party)</i> , Stoccarda, 1936.....	32
Fig. 4. E. Crivelli (a cura di), <i>Cappuccetto rosso</i> , Uovonero, Crema, 2010. ....	49
Fig. 5. Libro numero 8 di B. Munari, <i>Prelibri</i> , Danese, Milano, 1980. ....	50
Fig. 6. Libro numero 1 di .B. Munari, <i>Prelibri</i> , Danese, Milano, 1980. ....	50
Fig. 7. R. Faria, M. Cottin., <i>Il libro nero dei colori</i> , Gallucci, Roma, 2011. ....	51
Fig. 8. M. Pavón, M. Girón, <i>Inseparables</i> , Tramuntana Editorial, Girona, 2015.....	52

